

Université de Montréal

**Le programme FADéPI et l'actualisation du leadership de la direction d'école
dans le cycle de vie de plan d'intervention**

Par Sarah MALKA

Département de psychopédagogie et d'andragogie
Faculté des sciences de l'éducation

Mémoire de maîtrise présenté à la Faculté des études supérieures et postdoctorales en
vue de l'obtention du grade de Maîtrise (M.A.) en formation à la recherche
Option Psychopédagogie

Novembre 2020

© Sarah Malka, 2020

Université de Montréal
Faculté des études supérieures et postdoctorales

Mémoire intitulé :

**Le programme FADéPI et l'actualisation du leadership de la direction d'école
dans le cycle de vie de plan d'intervention**

Présenté par :

Sarah MALKA

A été évalué par un jury composé des personnes suivantes :

Mme. Nadia Desbiens
Présidente du jury

Mr. Eric Morissette
Membre du jury

Mme. Nathalie Myara
Directrice de recherche

RÉSUMÉ

L'école québécoise d'aujourd'hui occupe de nombreux rôles au sein de la société et dans le processus développemental de l'enfant québécois. Ses rôles multiples et différents sont accrus en complexité surtout, car ils doivent s'adresser à divers profils d'apprenants, dont les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA). À la tête de l'écosystème qu'est l'école, on retrouve un leader communément appelé une direction d'école. Son rôle fait appel à une panoplie de compétences, de connaissances et d'habiletés pour mener à bien les opérations pédagogiques, logistiques, ou financières quotidiennes, tout en assurant le bien-être et la réussite de tous les élèves à travers un leadership réfléchi et soucieux des enjeux relatifs à l'éducation pour tous. À l'égard des élèves HDAA, le plan d'intervention (PI) est reconnu comme un cycle de vie pour la planification, l'élaboration et la révision des interventions fondamentales à leur inclusion, tant scolaire que sociale. Selon la Loi sur l'instruction publique, la responsabilité des PI revient à la direction d'école. Cependant, les différents rôles de la direction ainsi que son leadership au regard du cycle de vie de PI ne sont pas toujours évidents.

Pour cette raison, notre recherche spécifique de type exploratoire, vise, dans un premier temps, à **documenter et à analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie d'un PI**. Dans un deuxième temps, cette étude tente **d'explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI** suite à l'implantation d'un programme de formation et d'accompagnement à l'élaboration (FADéPI) des **PI**.

Globalement, nos résultats nous ont permis d'établir que le leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI se présente sous différentes formes d'implication directes et indirectes qui s'articulent à travers des compétences, des connaissances et des habiletés politiques et ce, à différents niveaux de ce cycle. Aussi, nous avons pu observer une évolution, soit un changement ou une bonification de ces pratiques suite à l'implantation du programme FADéPI. Enfin, la finalité de cette étude est de rapporter des formes d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI qui permettraient d'actualiser un leadership pour et envers l'inclusion et la réussite de l'élève HDAA.

Mots-clés: plan d'intervention, élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, direction d'école, leadership, inclusion.

ABSTRACT

The quebecor school, as it is today, holds numerous roles within society and in the developmental process of the child. Its multiple and different roles are continuously growing in complexity, while needing to address and service various learning profiles, precisely special needs students. At the head of the school's ecosystem, there is a leader commonly called a school principal. The role of this individual calls for a wide array of skills, knowledge and abilities to perform daily educational, logistical and financial operations, all while ensuring the well-being and success of all students through a reflective leadership which cares for matters related to an inclusive education. In the case of students with special needs, the intervention education plan (IEP) is recognized as a life cycle for the planning, elaborating and reviewing of interventions. Taking into account the growing proportion of students, whose success depends on the quality of the interventions they benefit from, the IEP has become a fundamental tool for their inclusion, both educational and social. According to the Public Instruction Act, within the school, the responsibility for IEPs goes to the school principal.

There are many projects, programs and support systems to successfully complete the IEP life cycle, Myara (2011). However, the different leadership practices in relation to the IEP life cycle are not always clear. For this reason, our specific exploratory research aims, first of all, to document and analyze the forms and levels of involvement of the school principal in the IEP life cycle. Secondly, this study attempts to explore the evolution of the leadership practices in the IEP life cycle following the implementation of a training and support program for its development (FADéPI).

Overall, our research results have enabled us to establish that the school principal's leadership in the IEP life cycle comes in different forms of involvement (direct and indirect) that are in fact a set of knowledge, abilities and skills. In addition, our results have also enabled us to witness an evolution, rather a change or an improvement of these leadership practices. Finally, the purpose of our study is to suggest forms of involvement and leadership practices in the IEP life cycle that can help promote inclusion and success for the student with special needs.

Keywords: Individualized education plan, IEP, special needs students, school principal, leadership, inclusion.

Table des matières

RÉSUMÉ	4
ABSTRACT	5
Liste des tableaux.....	9
Liste des figures.....	10
Liste des sigles et abréviations	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE	15
1.1 Introduction.....	15
1.2 Contexte général.....	17
<i>Perspective historique de la scolarisation des élèves HDAA au Québec</i>	<i>17</i>
1.2.1. Typologie des ÉHDAA	18
1.2.2. Logique d'exclusion, d'intégration et d'inclusion.....	20
1.2.2.1. Logique d'exclusion	21
1.2.2.2. Logique d'intégration et logique d'inclusion	22
1.2.3. La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)	24
1.2.4. Le plan d'intervention.....	25
1.2.4.1. Définitions, rôles et fonctions.....	25
1.2.4.2 Démarche.....	26
1.3. Recension des écrits	28
1.3.1. Le leadership de la direction d'école au regard des ÉHDAA.....	29
1.3.2. Le leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI	32
1.4. Pertinence scientifique	35
1.5. Objectifs de recherche.....	36
CADRE DE RÉFÉRENCE	37
2.1. Compétence, Connaissance, habileté (CCH) et leadership	37
2.1.1. Connaissances et Compétences	38
2.1.2. Habiletés ou Capacités transversales	38
2.1.3. Leadership.....	39
2.1.4. Sens Politique ou Habiletés Politiques.....	40
2.1.5. Éthique	41
2.1.6. Les styles de leadership.....	43
2.2. Le leadership en éducation.....	43
2.2.1. Le leadership pédagogique.....	45
2.2.2. Leadership de justice sociale	47
2.2.3. Le leadership transformatif.....	51
2.3. Synthèse.....	52
2.4. Objectifs de recherche.....	54
MÉTHODOLOGIE	55
3.1. Contexte et déroulement de la recherche.....	55

Le programme FADéPI	55
3.2. Méthodologie d'analyse	57
3.2.1. Recherche de type exploratoire.....	57
3.2.2. L'analyse de la valeur pédagogique (AVP).....	59
3.3. Échantillonnage	61
3.4. Consentement.....	62
3.5. Outils de collecte de données et orientation générale d'analyse.....	62
3.5.1. Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (ÉMRPI).....	63
3.5.2. Inventaires de pratiques de leadership sections A et B.....	63
3.5.2.1. Inventaires de pratiques de leadership sections A: <i>Questionnaire Inventaire sur les pratiques de leadership (IPL)</i>	63
3.5.2.2. Inventaires de pratiques de leadership section B: Inventaire catégoriel sur les pratiques de leadership relatives au cycle de vie d'un PI (IPLPI).....	65
3.5.3. Questionnaire sur la direction selon le CdCF PI.....	68
3.6. L'analyse de contenu des résultats issus des questionnaires.....	69
3.7. Résumé des outils de collecte de données et d'analyse de contenu.....	69
3.8. Limites de l'approche méthodologique	70
3.9. Considérations éthiques	71
RÉSULTATS.....	72
4.1. Résultats du questionnaire ÉMRPI pré et post recherche.....	72
4.1.1. Résultats relatifs aux questions fermées.....	73
4.1.2. Résultats relatifs aux questions ouvertes.....	74
4.2. Résultats des inventaires de pratiques de leadership sections A et B.....	75
4.2.1. Résultats des inventaires de pratiques de leadership sections A: <i>Questionnaire IPL</i>	75
4.2.2. Résultats des inventaires de pratiques de leadership section B : Inventaire catégoriel sur les pratiques de leadership de la direction dans le cycle de vie d'un PI (ICPLPI).....	81
4.3. Résultats du questionnaire sur la direction selon le CdCF PI.....	85
4.3.1. Rapport des résultats pour le questionnaire sur la direction selon le CdCF PI.....	85
4.3.2. Comparatif des résultats pour le questionnaire sur la direction selon le CdCF PI	88
4.3.3. Divergences des perceptions entre les directions et les orthopédagogues.....	90
4.4. Limites relatives aux résultats.....	90
DISCUSSION	92
5.1. Aide-mémoire des outils de collecte de données et d'analyse	92
5.2. Niveaux et formes d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI.....	93
5.2.1. Identifier les niveaux d'implication (quand ou à quel moment du processus) de la direction d'école dans le cycle de vie de PI.....	93
5.2.2. Identifier les formes d'implication (comment ou de quelles façons) de la direction d'école dans le cycle de vie de PI.....	96
5.3. L'évolution et l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI	101
5.3.1. Formes spécifiques d'implication pouvant favoriser l'actualisation du leadership	102
5.3.3. Leadership de justice sociale, formes et niveaux d'implication de la direction d'école.....	108

5.4 L'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI	109
5.4.1. Documenter les changements qu'apporte le programme FADéPI dans l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI	109
5.4.2. Déterminer si le programme FADéPI amène la direction d'école à s'impliquer davantage et/ou autrement dans le cycle de vie de PI	110
5.5. Limites relatives à l'interprétation et à la discussion des résultats	111
CONCLUSION	113
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	115
ANNEXE 1.....	129
ANNEXE 2.....	135
ANNEXE 3.....	137
ANNEXE 4.....	138
ANNEXE 5.....	139
ANNEXE 6.....	141
ANNEXE 7.....	145
ANNEXE 8.....	153
ANNEXE 9.....	154
ANNEXE 10.....	158
ANNEXE 11.....	164

Liste des tableaux

Tableau 1. Typologie d'ÉHDAA (MEQ, 2004)	19
Tableau 2. Quatre dimensions relatives à l'éthique au regard du leadership de justice sociale	49
Tableau 3. Synthèse des ancrages théoriques.....	53
Tableau 4. Aperçu historique de l'évolution et du développement du programme FADéPI.....	55
Tableau 5. Représentation de l'échantillon de recherche	61
Tableau 6. Exemples d'énoncés issus de l'IPL	64
Tableau 7. Exemples d'énoncés tirés de l'ICPLPI.....	66
Tableau 8. Exemples d'énoncés tirés du questionnaire sur la direction selon le CdCF PI.....	69
Tableau 9. Résumé des trois outils de collecte de données	70
Tableau 10. ÉMRPI- Résultats des questions à choix multiples pré et post recherche	73
Tableau 11. Résultats de l'implication des intervenants dans la mise en œuvre des PI	74
Tableau 12. Synthèse des résultats pré et post recherche issus du questionnaire IPL.....	75
Tableau 13. Synthèse des résultats en lien avec les 5 dimensions de leadership de l'IPL.....	80
Tableau 14. Synthèse des résultats de l'ICPLPI	81
Tableau 15. Énoncés caractérisés d'importants (ICPLPI).....	83
Tableau 16. Rapport des résultats qualifiés d'importants de l'ICPLPI en lien avec les cinq dimensions de leadership.....	84
Tableau 17. Rapport des résultats pour le CdCF PI relatif aux pratiques de la direction	85
Tableau 18. Convergences des perceptions entre les directions et les orthopédagogues	88
Tableau 19. Formes d'implication tirées de l'ICPLPI	97
Tableau 20. Formes et niveaux d'implication de la direction d'école issus de pratiques de leadership convergentes à haute fréquence.....	100
Tableau 21. Formes d'implication directes et indirectes spécifiques	103
Tableau 22. CCH et formes d'implication pour faciliter l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI	106

Liste des figures

Figure 1. Quatre phases du plan d'intervention (MÉQ, 2004).....	27
Figure 2. Proposition du cycle de vie du plan d'intervention (Myara, 2011, p.52)	28
Figure 3. Modèle de leadership de Getzels (1952); A Psycho-Sociological Framework for the study of Educational Administration	42
Figure 4. Adaptation française du leadership transformatif de Shields (tirée de la revue canadienne de l'éducation 39 :1 (2016)	52
Figure 5. Types de recherches (Trudel, Simard et Vonarx, 2007).....	58
Figure 6. Fiche- réponse pour l'ICPLPI	67
Figure 7. Formes d'implication directes et indirectes de la direction d'école dans le cycle de vie de PI	98
Figure 8. Formes et niveaux d'implication actualisés dans le cycle de vie de PI	111

Liste des sigles et abréviations

AV: Analyse de la valeur

AVP: Analyse de la valeur pédagogique

CdCF: Cahier des charges fonctionnelles

COPEX : Comité provincial de l'enfance inadaptée

CUA: Conception universelle de l'apprentissage

ÉHDAA: Élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ÉMRPI: Élaboration, mise en œuvre et révision des PI

FADéPI : (Programme de) formation et d'accompagnement au cycle de vie d'un plan d'intervention

FD: Formes d'implication directes

FI: Formes d'implication indirectes

HDAA: Handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage

ICPLPI: Inventaire catégoriel de pratiques de leadership relatives au plan d'intervention

IMI: Instrument de mesure d'informations consignées dans un PI/PT

IMM: Instrument de mesure concernant la mise en œuvre et la révision d'un PI/PT

IMO: Instrument de mesure d'objectifs consignés dans un PI/PT

IPL: Inventaire sur les pratiques de leadership

LIP : Loi sur l'instruction publique

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MÉQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE: Organisation de coopération et de développement économiques

OPHQ : Office des personnes handicapées du Québec

PFEQ : Programme de formation de l'école québécoise

PI: Plan d'intervention

PT: Plan de transition

RAFS: (Matrice de) Résolution analytique de fonction solution

REMERCIEMENTS

Ce travail de recherche n'aurait pas pu se réaliser sans le soutien continu de plusieurs guides et mentors. En premier, ma directrice de recherche, Docteure Nathalie Myara, qui a su m'orienter, me faire réfléchir et rétroagir, m'encourager et me motiver dans cette démarche, tout en me laissant le libre choix de pensée et d'action. Dès le départ, son soutien et ses encouragements ont renforcé mon désir de persévérer et mon sentiment de confiance en moi de pouvoir mener à terme cette aventure. En deuxième, je souhaite remercier infiniment les corps professoraux du département d'administration et de fondements ainsi que ceux du département de psychopédagogie et d'andragogie de la Faculté d'éducation de l'Université de Montréal dont l'expertise, l'engagement et le soutien m'ont donné continuellement l'envie de parfaire mon travail. Finalement, mes parents et mes frères et sœurs sans qui ce projet n'aurait pas vu le jour. Souvent, leur présence et leurs simples mots positifs m'ont permis d'entrevoir la lumière au bout du tunnel et surtout, de me rappeler à quel point cet objectif m'est cher. Merci.

INTRODUCTION GÉNÉRALE

L'éducation est un droit universel et fondamental qui contribue au développement humain. Le dispositif de production et de réception de savoirs qu'est l'éducation permet aux individus de disposer des compétences qui leur serviront pour édifier leur avenir, pour faire partie intégrante de la société et pour mener des vies constructives. Globalement, l'éducation se traduit et s'articule par diverses façons, qu'elle soit éducationnelle, religieuse ou expérientielle.

En 2000, lors du Forum Mondial de l'éducation à Dakar, 164 gouvernements se sont mobilisés dans le but d'augmenter les opportunités d'apprentissage, et ce, pour tous les enfants. En ce sens, ils se sont engagés à promouvoir une éducation plus inclusive qui permettrait de minimiser les inégalités, d'offrir des possibilités d'apprentissage à toutes sortes d'apprenants, peu importe le milieu, et d'améliorer le taux de réussite scolaire à l'échelle internationale. En 2008, à Genève, la quarante-huitième session de la Conférence Internationale de l'éducation avait pour thème *L'éducation pour l'inclusion : la voie de l'avenir*. Plus de 111 pays y ont participé avec comme ambition d'établir des systèmes éducatifs non ségrégatifs qui permettent de donner des chances égales à tous les profils d'élèves. Encore aujourd'hui, le défi global est d'atteindre non seulement les exclus, mais aussi de donner accès à nos jeunes à une éducation et à des possibilités d'apprentissage en étant traités sur un pied d'égalité (Matsuura, 2008). Pour pouvoir desservir une communauté d'apprentissage diversifiée, il faut pouvoir mettre en œuvre des interventions pédagogiques qui rejoignent une variété d'apprenants à profils différents. Ces interventions pédagogiques s'inscrivent dans une démarche de planification, de mise en œuvre et de révision d'interventions, dénommée au Québec *le plan d'intervention*. En effet, le plan d'intervention (PI) est un processus qui vise à soutenir les jeunes ayant des besoins particuliers par lequel sont organisés les services dont ils peuvent bénéficier; il est l'outil privilégié pour mieux identifier et répondre à leur besoin (MÉQ, 2004). Le PI est aussi un document où sont consignées, entre autres, les mesures d'adaptation et d'intervention prévues et suivies. Cette démarche d'intervention, qu'est le PI, est établie par le directeur tel que prescrit par la LIP art. 96.14. Ainsi, à mesure que les services éducatifs destinés aux élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage évoluent graduellement au sein de la société, les écoles québécoises se voient obligées de desservir cette clientèle à besoins particuliers en offrant des services éducatifs adaptés. À la tête de l'école, celui qui planifie, organise et structure les services éducatifs, dont le PI, est communément nommé le directeur d'école. Il est

donc nécessaire de décrire et d'analyser le rôle de celui-ci au sein du cycle de vie de PI afin de mieux comprendre son implication et comment s'actualise son leadership. Pour ce faire, notre recherche vise à documenter et à analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI et à explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans ce cycle, suite à l'implantation du programme FADéPI¹.

Dans les pages qui suivent vous sera présenté un mémoire de recherche qui se penche sur des enjeux paradigmatiques relatifs à l'éducation inclusive et plus précisément sur le leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI. En premier lieu, dans le premier chapitre, on traitera de la problématique de recherche où nous retraçons l'historique des préoccupations sociales ainsi qu'un bref aperçu des orientations ministérielles en adaptation scolaire. Cela nous mènera vers le cycle de vie de PI pour les élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage qui lui, donnera place aux responsabilités de la direction d'école. Ensuite, pour terminer, un état des connaissances relatives au leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI sera présenté. Finalement, nous conclurons ce chapitre par nos objectifs de recherche. En second lieu, dans le deuxième chapitre, nous dresserons le cadre de référence de la recherche composé des concepts qui lui sont rattachés: principalement celui de leadership. Nous terminerons ce chapitre en reprenant les objectifs de la recherche de manière spécifique. Dans le troisième chapitre, nous traiterons de la méthodologie adoptée pour réaliser cette recherche. Pour ce faire, nous présenterons le type de recherche, le choix des participants, les outils utilisés, le déroulement de la collecte de données et enfin le type d'analyse utilisée. Pour conclure ce chapitre, nous aborderons les considérations éthiques de la recherche. Finalement, dans les deux derniers chapitres, nous retrouverons la présentation, la discussion et la synthèse des résultats et pour clôturer, la conclusion de la recherche.

¹ FADéPI: (Programme de) formation et d'accompagnement au cycle de vie d'un plan d'intervention. Nous décrivons le programme au troisième chapitre afin de donner au lecteur le contexte dans lequel s'insère notre étude.

PROBLÉMATIQUE DE RECHERCHE

Dans les pages qui suivent sera traitée la problématique de recherche; ce que Chevrier (2010) considère comme étant l'écart qui existe entre le savoir actuel et le savoir désiré.

1.1 Introduction

Depuis quelques décennies, l'intégration des élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA) est une préoccupation importante au sein du système éducatif québécois. En fait, alors que l'effectif d'élèves fréquentant les bancs de l'école diminuait, la proportion d'élèves HDAA, elle, augmentait de façon considérable au cours des années, passant de 26 531 en 2004-2005 à 185 606 élèves HDAA en 2013-2014 et à 196 232 élèves HDAA en 2015-2016. (Statistiques de l'Éducation: Éditions 2006, 2014 et 2016). Comme les élèves HDAA sont censés bénéficier d'une éducation inclusive différenciée qui tient compte de leurs besoins personnels et de leurs profils d'apprenants, ces constats suscitent des questionnements sur l'efficacité des services éducatifs mis en place pour favoriser leur réussite. Nombreuses sont les recherches qui s'intéressent à l'intégration de ces jeunes et qui proposent des stratégies pour pallier leurs difficultés et les scolariser dans des écoles « régulières ». À cet effet, le PI est étudié comme étant en soi une démarche d'intervention pédagogique qui vise la planification, l'organisation et l'évaluation des services offerts aux élèves HDAA. L'évolution historique du concept d'inclusion des personnes à besoins particuliers remonte aux années 1920 avec l'adoption de la loi sur l'assistance publique. Par après, en 1978, l'Assemblée nationale du Québec adopte la loi assurant l'exercice des droits des personnes handicapées « on invite également l'école à repenser ses modes d'organisation pédagogique afin de mieux répondre aux besoins des élèves en difficulté » (Bouchard, 1985, p.9). La Loi sur l'instruction publique (LIP) amendée en 1988 prescrit que l'instruction, la qualification et la socialisation de nos jeunes ne soient pas un privilège, mais un droit. Elle indique aussi qu'un élève HDAA doit bénéficier d'un PI, outil privilégié pour augmenter ses chances de réussite. S'en suit, en 1994, la politique de l'adaptation scolaire qui fait valoir les droits des élèves HDAA en leur assurant un accès à l'éducation dans le cadre le plus normalisant possible. Si l'on reconsidère l'effectif d'élèves HDAA qui est à la hausse et les encadrements légaux relatifs aux services dont ils doivent bénéficier, plusieurs questions émergent. Entre autres, à qui revient la responsabilité de ces prescriptions? Comment mieux desservir cette population grandissante en vue d'augmenter son taux de réussite? Comment outiller la pratique des enseignants qui font face à une clientèle complexe et éparse? En ce sens,

les rôles et responsabilités des intervenants scolaires au regard du PI qui est à la fois une démarche et un outil pédagogique privilégié, font l'objet de plusieurs recherches (Beaupré et al., 20014 ; Hupé, 2005 ; Poirier et Goupil, 2011 ; Myara, 2012, 2017 et 2018). Enfin, la LIP (1988) nous éclaire sur le principal responsable de l'établissement, de la mise en œuvre et de la révision du PI « La direction d'école voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du PI» (art.96.14). Cependant, les recherches récentes qui s'intéressent à l'avancement des interventions pédagogiques au regard des élèves HDAA, telle que celle de Kalubi (2015), suggèrent « qu'il y a un écart à déplorer entre les changements prescrits et les pesanteurs de la pratique quotidienne ». On comprend ici que malgré les progressions législatives et les recommandations de la recherche envers la pratique, il existe des résistances au sein des milieux éducatifs et des changements recommandés qui sont peu ou pas exercés notamment dû aux contraintes de temps, de formation, de difficultés à trouver des options favorisant la flexibilité en cours d'action et la rareté des modèles d'application (Kalubi, 2015).

La situation des élèves HDAA est un dossier complexe, compte tenu du nombre d'élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et de l'effet de ces difficultés sur le cheminement scolaire de cet élève. Ainsi, plusieurs facteurs sont à explorer et à analyser pour leur offrir les ressources les plus adéquates. Dans cette optique, « les directions d'écoles jouent un rôle clé dans les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. Elles sont engagées de près dans la détermination des besoins de l'enfant et dans l'attribution des ressources. » (Comeau, Goupil et Michaud, 1994, p.654). Le leadership adopté par la direction d'école au regard des services aux élèves HDAA est essentiel à la construction et au maintien d'un environnement propice au succès des programmes d'éducation spécialisée (Sage et Burello, 1994). Aussi, selon McLaughlin et Nolet (2004), le leader est responsable de favoriser la réussite de tous ses élèves, y compris ceux en difficulté, en veillant à ce que les services d'éducation spécialisée soient pleinement intégrés à la vision et aux opérations de l'école. Toutefois, on remarque une confusion dans la compréhension des encadrements légaux et dans l'attribution des responsabilités relatives au PI. Bref, étant donné la proportion considérable d'élèves HDAA, il importe, dans le contexte de cette étude, d'identifier et d'étudier les différentes formes et les différents niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI afin de mieux comprendre comment s'actualise le leadership de celle-ci. De plus, cette étude tente d'explorer l'évolution des pratiques de leadership suite à l'implantation d'un programme de formation et d'accompagnement au PI, *FADéPI* (en ANNEXE 1). Cela dit, il nous semble nécessaire de souligner d'emblée que notre étude s'inscrit dans un programme de

recherche plus large qui vise la mise à l'essai du programme FADéPI afin de proposer des pistes d'amélioration relatives au cycle de vie de PI et de fournir des procédés pédagogiques pour les acteurs concernés. Par contre, à titre de clarification, notre recherche ne vise pas l'évaluation de ce programme, elle cible notamment les pratiques du leadership. C'est pourquoi nous y reviendrons, dans le chapitre de la méthodologie, pour illustrer à bon escient le contexte de la recherche et de circonscrire où se situe notre étude spécifique.

En somme, c'est la préoccupation de soutenir les élèves HDAA à travers le cycle de vie de PI qui est à l'origine de cette étude et qui motive l'intérêt d'élucider les formes et les niveaux d'implication de la direction et de déterminer en quoi le programme FADéPI aurait aidé à faire évoluer les pratiques de leadership. Cette étude cherche non seulement à faire avancer les connaissances, mais aussi à proposer, par les résultats de cette recherche exploratoire, des pratiques relatives à l'implication des directions d'écoles dans le cycle de vie de PI.

1.2 Contexte général

Perspective historique de la scolarisation des élèves HDAA au Québec

L'historique national relatif à la scolarisation des élèves HDAA est relativement récent au Québec. Les politiques visant à intégrer les élèves « différents » sont amorcées avec l'adoption du Rapport Parent en 1965. Celui-ci propose alors la reconnaissance du droit à l'instruction et à l'égalité des chances de ces élèves (Labelle et Saint-Pierre, 2018). Vers les années 1970, on assiste à l'ouverture d'écoles et de classes spéciales où les élèves sont regroupés par typologies de services. Plus tard, en 1976, le Rapport du Comité provincial de l'enfance inadaptée (COPEX) dénonce ce modèle et propose de scolariser les élèves HDAA dans le cadre le plus normalisant possible (Goupil, 2006). En 1985, l'Office des personnes handicapées du Québec (OPHQ) produit le document « *À part ... égale* » dans le but de conscientiser les milieux à un vocabulaire nuancé : handicap, situation de handicap et déficience. Avec ce renouveau en termes d'intégration, les commissions scolaires sont poussées à revoir les services dispensés aux élèves HDAA. « Cette nouvelle voie pousse les intervenants à se centrer davantage sur les besoins de l'élève en difficulté et à évaluer les forces et les faiblesses de l'élève. Ces mesures préfigurent ce qui allait devenir le cycle de vie du PI presque dix ans avant sa mise en vigueur par un règlement légal » (Myara, 2016, p. 18). Cependant, ce n'est qu'en 1988 avec l'amendement de la LIP que les milieux scolaires reçoivent des prescriptions plus claires au regard des élèves HDAA. En effet, celle-ci obligera

la direction d'école à établir un PI adapté aux besoins de chacun de ses élèves HDAA, tel qu'il est stipulé dans l'article de loi ci-dessous.

LIP art. 96.14. Le directeur de l'école, avec l'aide des parents d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, du personnel qui dispense des services à cet élève et de l'élève lui-même, à moins qu'il en soit incapable, établit un plan d'intervention adapté aux besoins de l'élève. Ce plan doit respecter la politique de la commission scolaire sur l'organisation des services éducatifs aux élèves handicapés et aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage et tenir compte de l'évaluation des capacités et des besoins de l'élève faite par la commission scolaire avant son classement et son inscription dans l'école. Il doit en outre indiquer la possibilité de recourir à la procédure d'examen des plaintes de la commission scolaire prévue à l'article 220.2 en cas d'insatisfaction du parent ou de l'élève. Le directeur voit à la réalisation et à l'évaluation périodique du plan d'intervention et en informe régulièrement les parents.

Le cadre de référence du Ministère, *le plan d'intervention au service de la réussite de l'élève* produit en 2004, mentionne que la mobilisation accrue et concertée des directions d'écoles est imposée au regard de la réussite différenciée et du PI. Cela suggère que les directions d'écoles devraient s'impliquer activement relativement à la réussite des élèves HDAA, et ce, de différentes façons dans le cycle de vie de PI. Cependant, selon Huefner (2001), depuis leur apparition, les PI échouent à remplir leurs promesses initiales. Smith (1990) avait déjà identifié un certain nombre d'enjeux problématiques dans l'établissement des PI : (a) le manque de formation des professionnels (b) les procédures collaboratives (c) l'enjeu administratif, et (d) la mobilisation du temps des enseignants. D'autres mentionnent qu'il est difficile d'établir la relation entre le canevas du PI et les pratiques en classe (Downing, 1988; Gilliam et Coleman, 1981; Goldstein et Turnbull, 1982). Par ailleurs, Price et Goodwin (1980) indiquent que l'élaboration manuelle d'un PI prend un temps considérable. Bref, cette démarche d'intervention pédagogique qu'est le cycle de vie de PI s'inscrit dans ce que la littérature appelle une logique d'inclusion (Duval, Lessard et Tardif, 1997) décrite ci-dessous et s'adresse essentiellement aux élèves regroupés sous le parapluie d'élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (ÉHDAA).

1.2.1. Typologie des ÉHDAA

Au Québec, l'appellation ÉHDAA - élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage - sert à désigner douze types d'élèves ayant des besoins particuliers qui constituent la clientèle du secteur éducatif qu'est l'adaptation scolaire.

Tableau 1. Typologie d'ÉHDAA (MEQ, 2004)

Types d'élève (code de difficulté associé)	Description selon les manifestations observées sur le plan scolaire
Trouble grave du comportement (14)	Élève qui présente des défis récurrents face à l'autorité. Ces difficultés rendent la réalisation d'activités scolaires difficile, ce qui risque de conduire l'élève à un retard ou à un échec scolaire.
Déficience intellectuelle profonde (23)	Élève qui présente un rendement cognitif (quotient intellectuel inférieur à 20-25) très faible. Pour cet élève, les apprentissages sont limités. On observe des difficultés au plan du langage ainsi que sur les différents plans (affectif, social, moteur et physique).
Déficience intellectuelle moyenne à sévère (24)	Élève qui présente un rendement cognitif (quotient intellectuel inférieur à 25-55) assez faible. Celui-ci a de la difficulté à traiter des données nombreuses et complexes. Des difficultés de langage et de motricité sont aussi observées.
Déficience motrice légère (33)	Élève dont les capacités motrices sont affaiblies. Ces difficultés rendent certains apprentissages (écrire, mesurer, jouer de la musique, etc.) difficiles. Ainsi, plusieurs tâches deviennent complexes (inférer, articuler, s'habiller, à s'orienter, manger, etc.).
Déficience organique (33)	Élève qui présente un manque d'endurance (physique ou mentale) et dont les apprentissages sont limités dû aux nombreux soins nuisent à l'horaire régulier d'apprentissage.
Déficience langagière (34)	Élève dont le vocabulaire (expressif et réceptif) est très limité et pour lequel on observe des difficultés de communication, de comportement, d'autonomie et d'organisation spatiale/temporelle.
Déficience motrice grave (26)	Élève dont les difficultés motrices rendent impossibles certaines tâches liées aux apprentissages tels qu'écrire, dessiner, manipuler des instruments de mesure, etc. L'habillement, l'alimentation et le déplacement sont aussi très difficiles.
Déficience visuelle (42)	Élève qui présente des difficultés de vision et pour qui il est difficile de se créer une représentation mentale, en ce sens et il parvient difficilement (ou non) à avoir accès au contenu écrit.
Déficience auditive (44)	Élève qui éprouve des difficultés à avoir accès à l'information auditive et qui présente donc un retard général cumulé pour l'ensemble des apprentissages à effectuer.

Trouble envahissant du développement (50)	Élève dont l'évaluation conclut un trouble (spectre de l'autisme, syndrome de Rett, syndrome d'Asperger, trouble désintégratif de l'enfance ou trouble envahissant non spécifié). Cet élève éprouve des difficultés importantes sur le plan de la socialisation et de la communication.
Trouble relevant de la psychopathologie (53)	Élève qui risque de présenter d'importantes difficultés scolaires dû à ses difficultés d'adaptation (comportements perturbateurs, absentéisme associé au trouble psychopathologique, marginalisation, etc.)
(99)	Un élève peut se voir temporairement attribuer le code de difficulté 99 lorsque certaines conditions sont présentes, mais que le diagnostique est impossible en raison du jeune âge (limitations importantes sur le plan scolaire et nécessité d'un soutien continu).

Selon les encadrements ministériels (MEQ, 2004), cette classification codée ne s'applique qu'en présence de trois conditions spécifiques :

- L'élève a passé une évaluation diagnostique qui a précisé la nature de ses difficultés;
- La difficulté relevée engendre des limitations qui nuisent à sa réussite scolaire en rapport avec le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ), à sa socialisation et au développement de son autonomie;
- L'élève requiert des mesures d'aide régulières et constantes, sans quoi, il ne pourrait surmonter ses difficultés et évoluer dans un milieu scolaire le plus naturel possible.

En ce sens, les établissements scolaires québécois ainsi que les directions d'écoles font face à une variété de profils d'apprenants qu'ils doivent desservir au mieux de leurs capacités. À cet effet, la logique d'inclusion qui sera décrite sous peu, donne accès à l'éducation dans le cadre le plus normalisant possible avec des services adaptés aux besoins des ÉHDA.

1.2.2. Logique d'exclusion, d'intégration et d'inclusion

Issu de la démocratisation de l'éducation, le champ de l'adaptation scolaire constitue un enjeu fondamental de l'école moderne. Effectivement, la croissance observée de l'effectif d'élèves HDA soulève des interrogations relatives aux modifications de l'organisation du système éducatif. Partant d'une perspective socio historique, Duval, Lessard et Tardif (1997) envisagent l'éducation spécialisée telle une construction sociale dérivant des différences individuelles des enfants face aux attentes formelles de l'école et de la société. Aussi, ils dressent le portrait évolutif de l'idéologie intégrationniste mise de l'avant en 1970 et implantée

dans les années 1980. Selon eux, ce processus d'inclusion avait commencé soixante ans plus tôt, mais n'est seulement devenu une suite logique face au mouvement de scolarisation de masse qu'ont connu les pays occidentaux. Ainsi « la scolarisation de l'enfance inadaptée s'accompagne des idéologies favorisant l'expression et la défense des droits des minorités, ainsi que de l'intervention de l'état comme vecteur essentiel du changement en faveur des minorités ou des exclus » (Duval, Lessard et Tardif, 1997, p.327). Dans les sous-sections suivantes, nous présentons trois logiques ancrées dans des idéologies contradictoires qui permettent de mieux cerner l'enjeu de l'éducation spécialisée ainsi que sa progression paradigmatique historique.

1.2.2.1. Logique d'exclusion

Toujours selon Duval, Lessard et Tardif (1997), avec le développement du secteur de l'enfance inadaptée dans les années 1970, est née l'idée de trier les enfants selon une norme en les étiquetant des termes « normaux » et « anormaux », les « réguliers » et les « autres » pour pouvoir mieux les classer selon les services dont ils ont besoin. Ce mécanisme intuitif de catégorisation des enfants est à la base de la ségrégation et de l'exclusion de ceux-ci. Précisément, car il implique dès sa genèse le concept de différence voire même d'inégalité. Ici, l'idée de logique s'apparente à un procédé qui vise à identifier et à différencier des ensembles d'individus. Comme expliqué préalablement, les fondements de l'éducation spécialisée visent l'intégration sociale et scolaire d'enfants qui éprouvent des difficultés d'adaptation ou d'apprentissage. En répartissant ces jeunes par groupes de défis semblables et partagés, avec comme préoccupation de mieux les servir, l'intégration de l'enfance « exceptionnelle » devient le point de départ d'un processus qui engendre à la fois des processus d'intégration et d'exclusion scolaire à travers l'ouverture de classes et de services spécialisés. Il est vrai qu'il s'agirait là d'un processus incompréhensible si l'on ne considère pas les multiples facteurs, acteurs et idéologies qui favorisent sans cesse des pratiques d'exclusion, de relégation, de ségrégation, voire tout simplement de rejet violent. Cela relève d'une optique ancrée dans un discours qui vise à désigner les individus « différents » et donc, à perpétuer en même temps ces différences. Concrètement, l'adhérence à une telle logique se traduit par des actes sociaux créant et instituant la différence minoritaire en la désignant par l'exclusion de la masse (Duval, Lessard et Tardif, 1997). De plus, Kherroubi, Chanteau et Larguèze (2003) considèrent le glissement d'une problématique d'inégalités vers une problématique d'exclusion, ainsi, les différences qui répartissent un groupe d'individus deviennent en eux mêmes des critères

d'exclusion. Ils ajoutent également que l'exclusion n'est pas seulement un phénomène «objectif», mais aussi une expérience subjective vécue potentiellement différemment par les agents concernés.

1.2.2.2. Logique d'intégration et logique d'inclusion

La logique d'intégration prend son ancrage dans un processus d'intégration des exclus décrit ci-haut. En ce sens, un aménagement des structures, des organisations, des dispositifs et même des discours, s'effectue dans le but de se distancer d'une logique d'exclusion. Par contre, un élément important se retrouve ici aussi, tout comme la logique d'exclusion, la logique d'intégration passe par un processus de catégorisation des individus considérés « différents ». Ces catégories permettent de les comprendre, de les intégrer à notre univers mental et normatif afin de les connaître et de favoriser l'égalité des chances. Cette logique « va globalement de l'extérieur vers l'intérieur de l'école. Elle amène peu à peu les enfants différents qui vivaient complètement en marge des autres, du moins à l'école, à s'intégrer parmi ces derniers, les *normaux*. » (Duval, Lessard et Tardif, 1997, p. 334).

Au sens de la sémantique, le concept d'intégration est polysémique, car il varie en degré et en intensité allant de l'intégration partielle à l'intégration totale. Sous ce vocable, on peut retrouver des cas d'un groupe de jeunes intégrés dans une classe spéciale au sein d'une école régulière, jusqu'à ceux intégrés en classe ordinaire avec les supports requis. Au sens historique, le concept d'intégration est venu pour pallier celui de ségrégation qui consistait à isoler les ÉHDAA. Ainsi, vers les années 1970, la logique d'intégration fait partir la préoccupation d'éduquer les jeunes dans le cadre le moins restrictif et le plus normalisant possible. À cet effet, le Rapport COPEX paru en 1976 renforce cette logique en la définissant :

L'intégration est ce processus par lequel on essaie de faire vivre à l'inadapté un régime scolaire le plus près possible du régime prévu pour l'enfant dit normal. On associe l'intégration au processus de normalisation (COPEX, 1976 : 198).

Par contre, aujourd'hui, au sein du système éducatif québécois, il s'agit davantage d'inclusion scolaire. Historiquement parlant, des pratiques d'intégration mitigées ont permis de comprendre que l'intégration est un objectif à court ou moyen terme et à caractère non obligatoire. En réaction est apparue une nouvelle expression anglaise, « *full inclusion* », que l'on définit de paradigme, voire de logique. Cette nouvelle logique d'inclusion dépasse celle de l'intégration de par sa reconnaissance positive et constructive des différences individuelles.

Aussi, elle se différencie, car le but principal n'est pas d'intégrer l'exclu au courant principal, mais de considérer *à priori* tout individu comme faisant partie intégrante de l'enseignement ordinaire (Doré, 2001). L'inclusion, pour sa part, reconnaît la valeur ajoutée de la diversité. La logique d'inclusion scolaire souligne un changement de paradigme éducatif dans lequel on légitime et on normalise la diversité en éducation.

En 1994, à Salamanque, lors de la Conférence mondiale sur les besoins éducatifs spéciaux, le concept de l'éducation pour l'inclusion a été endossé. Les postulats sous-jacents à cette idéologie telle que, « le moyen le plus efficace de lutter contre les comportements discriminatoires, de créer des sociétés inclusives et de parvenir à l'éducation pour tous » ont pris sens à l'échelle internationale (UNESCO, 1994, paragraphe 3). À la lumière de la Déclaration de Salamanque, Ainscow et Miles (2008) font état de cinq conceptions de l'inclusion : a) l'inclusion liée au handicap et aux « besoins éducatifs spéciaux » ; b) l'inclusion en tant que réaction à l'exclusion disciplinaire ; c) l'inclusion de tous les groupes vulnérables à l'exclusion ; d) l'inclusion en tant que promotion de l'école pour tous ; et e) l'inclusion dans le contexte de l'éducation pour tous.

Force est de souligner que la recherche sur la diversité et l'inclusion scolaire reste un enjeu qui soulève un cortège de questionnements et qui demeure d'une grande pertinence sociale et scientifique. Selon Doré (2001), l'emphasis dans les écoles inclusives porte sur comment construire et adapter l'apprentissage qui inclut et tient compte des besoins de chacun. Ainsi, un aménagement des processus d'enseignement permet de s'inscrire davantage dans une logique d'inclusion. En réaction au besoin de créer une structure d'apprentissage inclusive, Scott, McGuire et Shaw (2003) ont conçu ce qu'ils appellent *Universal Design for Instruction*. Ils ont postulé que ce qui peut être aidant pour un étudiant ayant des troubles d'apprentissage peut l'être pour les autres étudiants. Ainsi, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) permet d'adapter l'enseignement et l'apprentissage aux besoins des apprenants. La CUA se veut inclusive, car ses objectifs de départ sont de rejoindre tous les apprenants, qu'ils soient doués, qu'ils présentent quelques difficultés ou qu'ils bénéficient de mesures d'adaptation scolaire. À cet effet, Belleau (2015) mentionne que « l'inclusion, dans le contexte de la CUA, c'est la mise en œuvre de pratiques pédagogiques variées visant la réussite de chacun malgré ses différences. C'est ainsi que ce qui était un accommodement individuel devient accessible à tous, chacun étant libre d'y avoir recours, s'il en ressent le besoin ou s'il croit simplement que cela peut l'aider à mieux apprendre » (p. 3).

En octobre 2017, le Conseil Supérieur de l'Éducation publie l'avis *Pour une école riche de tous ses élèves*, il y propose des initiatives pour tendre vers une éducation plus inclusive. Même si elle n'est pas encore pratique courante au Québec, la CUA fait partie des suggestions proposées.

1.2.3. La Conception Universelle de l'Apprentissage (CUA)

La CUA peut être définie comme suit :

[...] principes liés au développement du curriculum, qui [...] offre un canevas pour la création de buts, de méthodes et d'évaluations et de matériel éducatif qui fonctionnent pour tous les individus. Il ne s'agit pas d'un modèle unique qui s'applique à tous, mais plutôt d'une approche flexible qui peut être faite sur mesure ou ajustée pour les besoins de l'individu. (Henderson, Raymond & Tremblay, 2014, p.6).

Étant issu du « Universal Design » ou, en français, de l'aménagement universel, ce changement de paradigme tout d'abord en architecture puis ensuite en éducation s'appuie sur des postulats d'inclusion sociale. La CUA permet de rendre accessible l'apprentissage *dès le départ* et de proposer des alternatives pour chaque individu. Plus encore, elle consiste à offrir un soutien optimal à l'apprentissage et une facilité d'accès au curriculum tout en maintenant des normes élevées de réussite pour tous les élèves. Les fondements clés sont ancrés dans des principes d'universalité, d'équité, de flexibilité, d'inclusion, d'organisation, de simplicité et de sécurité. Ainsi, on retrouvera dans les classes des élèves de niveaux variés, y compris ceux qui ont des handicaps physiques ou des troubles, soit un éventail d'ÉHDA. Dans cette optique, la CUA est mise en pratique dans la classe ordinaire pour faire en sorte que la diversité devienne la norme et que tous les élèves puissent bénéficier d'occasions de participation et d'inclusion sociale. À cet effet, la trousse *Pour une école riche de tous ses élèves* sert d'accompagnement pour une éducation plus inclusive. Celle-ci reconnaît l'importance d'une éducation inclusive en soulignant l'idéal d'une société inclusive. Ainsi, selon le Conseil Supérieur de l'Éducation, l'inclusion est considérée comme un projet de société. La CUA et le PI s'inscrivent tous deux dans une logique d'inclusion avec comme but commun de rendre accessible l'enseignement et l'apprentissage. Le PI, tel qu'il sera décrit ci-après, fait appel à des moyens d'organisation et d'aménagement des conditions d'enseignement et d'apprentissage, en ce sens, la CUA est un moyen dans la démarche d'intervention pédagogique qu'est le PI.

1.2.4. Le plan d'intervention

À l'échelle internationale, le plan d'intervention (PI) est connu sous différentes appellations, les différentes appellations retrouvées sont : « *projet d'accueil individualisé ou plan d'accompagnement individualisé, projet individualisé d'accompagnement, plan d'éducation personnalisé, plan d'enseignement individualisé, plan d'éducation individualisé, plan d'intervention individualisé, projet individuel d'intégration scolaire, projet personnalisé de scolarisation et projet personnel de réussite éducative* » (Myara, 2017). Pour cette étude, nous privilégierons l'utilisation du terme plan d'intervention (PI), afin d'être en cohérence avec le reste de l'équipe FADéPI qui avait déjà adopté cette appellation.

1.2.4.1. Définitions, rôles et fonctions

Selon Myara (2017, p.17),

Le plan d'intervention est un processus (une démarche) de planification des interventions qui vise à répondre aux besoins d'un élève handicapé ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social. Le PI est le résultat de ce processus (les ententes consignées dans un canevas de plan d'intervention).

Poirier et Goupil (2011, p.461), quant à elles, définissent le PI comme

Une démarche de concertation entre les parents, l'équipe scolaire donnant des services à un élève handicapé ou en difficulté et lui-même (à moins qu'il en soit incapable) afin de mieux répondre aux besoins de ce dernier.

Pour sa part, le MEQ (1992, p.23), définit le PI tel

le fruit d'une planification systématique des interventions éducatives nécessaires pour répondre aux besoins particuliers d'un élève en difficulté ou handicapé .

Après tout, le PI a été étudié et défini par plusieurs auteurs. Les quelques définitions proposées convergent en un point commun : elles mettent en évidence l'idée que le PI est un processus de planification des interventions pédagogiques pour mieux répondre aux besoins d'un élève en particulier.

Selon le Cadre de référence pour l'établissement des PI, celui-ci devrait remplir cinq fonctions principales ; 1. La planification et la coordination, 2. La communication, 3. La régulation, 4. La prise de décision et 5. La continuation et la planification de la transition.

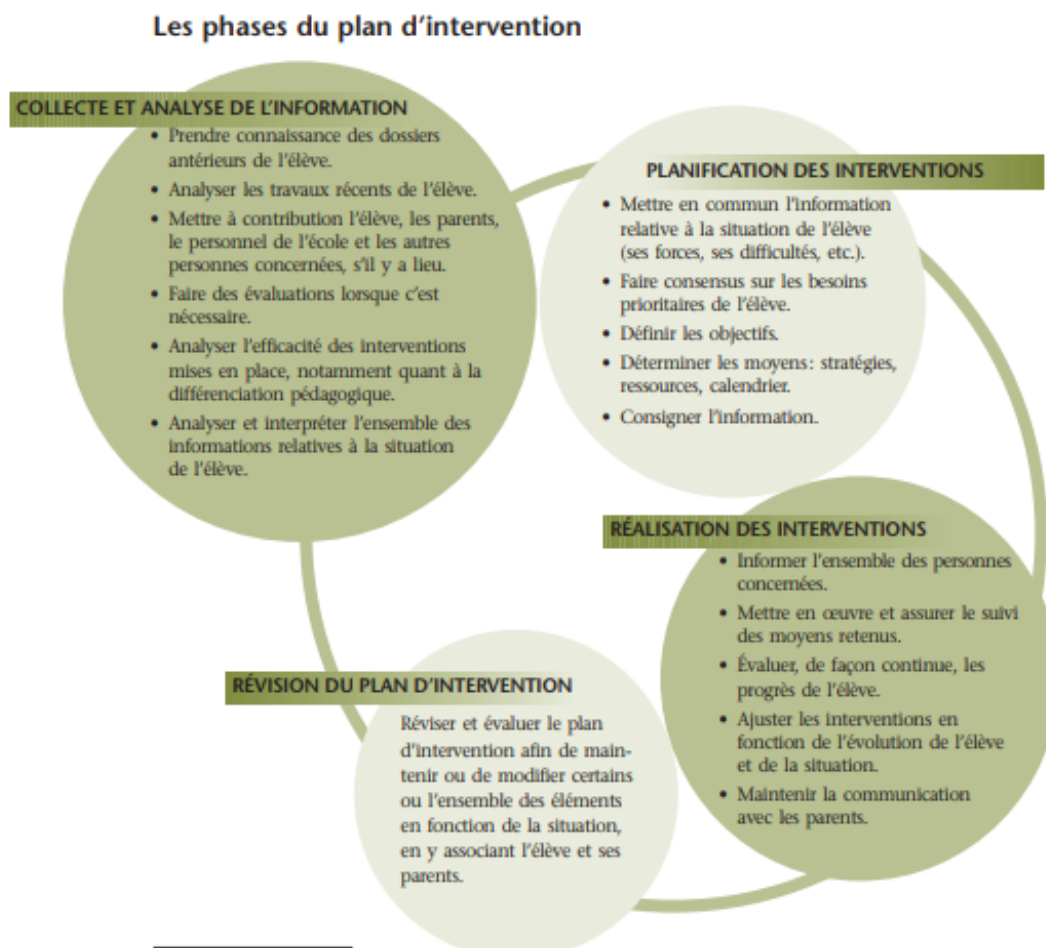
1.2.4.2 Démarche

La démarche du PI, que l'on caractérise communément de dynamique et continue, part d'une préoccupation importante du personnel éducatif à l'égard d'un élève pour enfin déterminer ses forces, ses difficultés et ses besoins d'apprentissage principaux. Selon le Cadre de Référence pour l'Établissement des PI (2004), la démarche se divise en quatre phases qui forment un processus itératif, tel que présenté dans la figure 1.

- La collecte et l'analyse de l'information;
- La planification des interventions;
- La réalisation des interventions;
- La révision du PI.

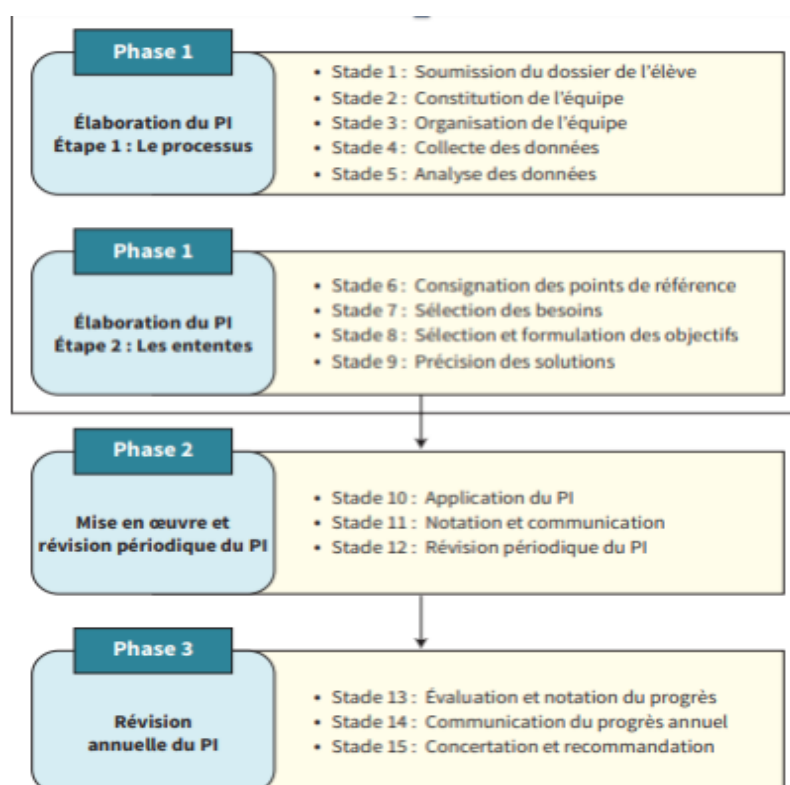
Cette démarche suggère que le PI est un cycle de vie plutôt qu'un document, car pour mener à bien chacune de ces phases, il va falloir établir des procédés et des ententes. Effectivement, tel qu'illustré aux figures 1 et 2, les différentes phases du PI sont constituées d'étapes à suivre, sous forme de processus pour lequel il faut établir des ententes entre les membres de l'équipe de PI; il importera de conserver cette perspective tout au long de la recherche. Au Québec, tel que présenté ci-dessus, le Ministère de l'Éducation (2004) divise la démarche du PI en quatre phases (collecte, planification, réalisation et révision) interdépendantes regroupant les diverses composantes du PI (Figure 1).

Figure 1. Quatre phases du plan d'intervention (MÉQ, 2004)



De son côté, le Manitoba distingue deux phases au PI à savoir le processus du PI et sa mise en œuvre (Myara, 2017). Par ailleurs, Myara (2017) suggère un nouveau modèle québécois soit, le cycle de vie d'un PI divisé en trois phases interdépendantes et interreliées se détaillant en quinze stades (Figure 2).

Figure 2. Proposition du cycle de vie du plan d'intervention (Myara, 2011, p.52)



Par ailleurs, au regard du cycle de vie de PI, l'implication de divers agents est requise. Selon Wright et Wright (2005), l'équipe est constituée d'au moins un (e) enseignant (e) du programme de formation de l'élève, la direction d'école, un professionnel non enseignant qui a donné ou qui est appelé à donner un service à l'élève, un ou des parents de l'élève et l'élève lui-même (si possible) (Myara, 2011).

Ayant dressé le portrait actuel du paradigme d'inclusion en éducation et en ayant détaillé les dispositifs d'intervention qui favorisent l'inclusion, précisément, le cycle de vie de PI, il nous importera de recenser et d'explorer les pratiques québécoises. Comme l'indique la LIP (art. 96.14) rapportée précédemment, le directeur d'école est le principal responsable du cycle de vie de PI au sein de son école. Dans la section qui suit, nous retrouverons la recension des écrits qui s'articule autour des rôles et des pratiques de leadership des directions d'école dans le cycle de vie de PI.

1.3. Recension des écrits

Afin d'effectuer la recension des écrits dressée ci-après, une revue de la littérature s'est imposée. Une recherche par mots-clés français et anglais *leadership*, *inclusion*, *plan*

d'intervention, direction d'école, implication de la direction, et élèves handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, Special education, Individualized Education Plan et mainstream services a permis de retracer des articles pertinents issus des bases de données ÉRIC, ProQuest et GoogleScholar. Ensuite un tri de ces articles a servi à établir une synthèse des pratiques retrouvées à l'échelle internationale. Ce tri s'effectue en deux grands thèmes *leadership de la direction d'école au regard des ÉHDAA* et *leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI*, qui sont présentés ci-dessous.

1.3.1. Le leadership de la direction d'école au regard des ÉHDAA

Selon l'OCDE (2008), avec la globalisation et l'adoption de la nouvelle gestion publique, plusieurs changements ont pris place dans le domaine de l'éducation au Québec. Avec ces changements, de nouveaux rôles et responsabilités sont attribués au gestionnaire d'école. En effet, « les attentes à l'égard des chefs d'établissements scolaires ont évolué, de même doivent changer la définition et la répartition des tâches ainsi que les niveaux de formation, de soutien et les incitations » (OCDE, 2008, p.16).

Depuis la dernière décennie, le rôle du directeur d'école a considérablement changé. Nous observons l'évolution du statut de gestionnaire au statut de leader. Autrement dit, le gestionnaire occupe des fonctions purement administratives alors que le leader établit des relations avec les différentes structures et acteurs de travail. Il doit développer de « nouvelles approches pédagogiques, de nouvelles relations de coopération avec les enseignants et établir un partenariat avec le milieu » (Lafond, 2008, p.10). Ce passage de leader administratif au leader pédagogique marque un tournant au sein de notre système éducatif québécois. Certains auteurs suggèrent que bien que le rôle du directeur d'école soit devenu complexe, il doit obligatoirement inclure la participation à l'élaboration des PI (Beyer et Johnson, 2005).

Selon Archambault et Garon (2010), le leadership pédagogique est « un processus qui consiste à influencer les différents acteurs de l'école à se centrer sur le but conjointement choisi pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves » (p.21). Ainsi, dans une optique de reddition de comptes, le directeur, soit le leader pédagogique, devrait assumer la responsabilité de tous ses élèves et assurer leur réussite. Pour ce faire, le leader pédagogique doit comprendre les processus d'enseignement et d'apprentissage. De cette façon, il saura améliorer la qualité de l'instruction et implanter des changements organisationnels en vue de la réussite de tous les

élèves sous sa responsabilité. « Ce poste comporte des responsabilités générales et spécifiques, notamment en matière de gestion pédagogique et éducative, de gestion des ressources humaines, matérielles et financières et de gestion des services de garde » (Ibid). Au regard des PI, ce poste implique une organisation, une répartition et une supervision de son implantation (Frost et Kersten, 2011). Cela étant dit, l'organisation fait référence à l'aménagement de l'espace et des ressources nécessaires pour les rencontres de PI, à la participation aux réunions de PI, à la connaissance des pratiques légales et éthiques relatives aux PI et à la création d'un environnement tolérant et favorable pour toutes les parties prenantes. La répartition fait davantage appel à la gestion de la programmation des élèves, au processus de référence, de placement et d'admissibilité des élèves qui bénéficient d'un PI et à la répartition des rôles, des tâches et des fonctions des différentes parties au regard du PI. Finalement, la supervision de l'implantation traite des responsabilités du personnel d'éducation spécialisée face au PI, la mise en œuvre des meilleures pratiques, la formation de relations, la résolution de problèmes, la sous-traitance en matière d'expertise et d'assistance et enfin, la mise en place des dispositions nécessaires pour aménager les structures d'enseignement et d'apprentissage. (Frost et Kersten, 2011; Bayer et Johnson 2005; Schroth et Littleton, 2001).

En ce qui concerne le leadership des directions relativement à l'éducation spécialisée, ce qui pose le plus de difficultés aux directions, sont les PI (Burello, Schrup et Branett, 1992 et Duncan, 2010), plusieurs causes sous-jacentes ont été étudiées. Entre autres, la formation des directions d'écoles, le manque de temps et les implications des démarches de PI. Les démarches de PI sont composées de différentes étapes qui suscitent la remise en question des directions d'écoles, procédé qui requiert du temps et des ressources. Les comportements suggérés comprennent: (a) une révision réfléchie des décisions prises, (b) une reconnaissance de la possibilité qu'une meilleure décision aurait pu être prise, (c) une modification de la décision si nécessaire, et (d) l'intégration de nouveaux moyens (Burello, Schrup et Branett, 1992). En effet, au Québec, plus de 40% des directions d'écoles délèguent en tout ou en partie les activités liées à la démarche d'élaboration du PI (MEQ, 2004 et Keith, 2008). Dans la même foulée, l'étude menée par Burello et ses associés (1992) rapporte que 76% des directions d'écoles semblent incertains si leur participation dans les PI est obligatoire ou volontaire.

En fait, plusieurs études démontrent que les directions d'écoles sont les acteurs principaux dans l'établissement de programmes au service de la réussite des ÉHDAA (Cherian et Daniel, 2008; McLeskey et Waldron, 2002; Pugash, Blanton, Correa, McLeskey et Langley,

2009 ; Hoppey et McLeskey, 2010). Par exemple, Furney et ses collègues (2005) ont trouvé que les écoles ayant des programmes d'inclusion et d'adaptation scolaire très développés avaient une direction d'école qui démontrait un fort leadership dans la promotion d'une vision partagée, dans la création de structures de collaboration, dans la prise de décision basée sur des données et dans la compréhension des politiques qui facilitent le changement scolaire. De plus, d'autres recherches ont démontré que les activités des directions d'écoles inclusives incluent la prise de décision partagée et la promotion active de communautés d'apprentissage (Salisbury et McGregor, 2002; Waldron et McLeskey, 2010). Par ailleurs, le système de valeurs personnelles d'un directeur au regard de l'adaptation scolaire a une influence considérable sur sa capacité à exercer un leadership souhaitable sur les programmes destinés aux ÉHDAA (Baker, Jacobs et Tonnsen, 2004). Selon une étude américaine menée par McClurg et ses collaborateurs, les enseignants de classes ordinaires adoptent une attitude de rejet et de réticence envers les élèves qui bénéficient d'une forme d'éducation spécialisée (McClurg, Romey, Sachs et Santoli, 2008). D'après Siegel (1992), une des causes sous-jacentes à ce comportement serait le manque de leadership de la direction.

Dans le cadre d'une étude canadienne menée par Collerette, Pelletier et Turcotte, (2013) sur les pratiques des directions d'écoles favorisant la réussite des élèves, vingt-cinq pratiques ont été recensées. Deux d'entre sont relatives au leadership de la direction : a) la direction s'affirme dans son rôle de direction d'école, b) la direction s'assure que la réussite et la persévérance des élèves soient au centre des priorités de l'école. Par ailleurs, selon Burello (1988), l'attitude et la valeur accordée aux élèves HDAA de la part du directeur a un effet de contagion sur l'attitude du reste du personnel envers le programme. Les écoles inclusives efficaces sont caractérisées par une culture forte et honorable en matière d'inclusion et un engagement partagé au sein de l'équipe (Dyson et coll., 2004; Farrell et coll., 2007 ; Hoppey et McLeskey, 2010). Toujours selon ces auteurs, de bons administrateurs en éducation spécialisée sont capables de former une équipe multidisciplinaire, dont ils font partie, qui détermine l'éligibilité d'un élève à des services, qui élabore le PI et qui évalue périodiquement le progrès (Ibid.). Les enseignants pensent qu'une implication plus grande des directions au regard des PI résulterait en un esprit d'inclusion partagé au sein de l'école (Fulk et Hirth, 1994). À travers une formation adéquate et une volonté d'apprendre, les directions d'écoles seront en mesure d'assurer un taux de réussite plus élevé pour les ÉHDAA (Ibid). Dans cette visée, Goor, Schwenn et Boyer (1997) ont trouvé que les directeurs les plus efficaces au regard de leurs ÉHDAA a) ont une croyance dans le succès de ces élèves, b) sont en recherche constante de

programmes d'aide et prennent des décisions réfléchies, c) comprennent la réalité des orthopédagogues et les soutiennent dans leurs démarches, d) soutiennent et évaluent toutes les procédures, et e) comprennent et s'informent au sujet des encadrements législatifs et des nouvelles technologies disponibles.

1.3.2. Le leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI

En analysant la littérature, il est difficile de faire ressortir un consensus sur les rôles et les responsabilités de chaque intervenant scolaire dans le cycle de vie de PI. On comprend par la loi que la direction d'école est responsable de son élaboration, de sa mise en œuvre et de sa révision. Cependant, nous ne savons pas qui a la responsabilité de coordonner ou d'animer une rencontre de PI ; qui rédige ou consigne les informations requises dans le canevas de PI ; qui révise et à quel moment il faut réviser ; qui soutient les parents dans cette démarche ; qui engage l'élève dans le cycle de vie de son PI? Bref, plusieurs questions demeurent en suspens. En ce qui concerne la direction d'école, selon le Cadre de référence pour l'établissement des PI, sa mobilisation accrue et concertée est demandée au regard des PI. De façon plus précise, les rôles associés au gestionnaire sont les suivants (Ibid.) :

- S'assurer de l'établissement du PI;
- S'assurer de la participation des personnes concernées par le PI ;
- S'assurer que les parents soient informés régulièrement ;
- S'assurer du suivi des moyens retenus.

Ainsi, le directeur est le premier responsable de la mise en œuvre des PI dans son école. Or, le Conseil Supérieur de l'Éducation (2010) suggère que la pratique d'élaboration des PI pour les ÉHDAA n'est pas systématique.

Une étude menée par Archambault et Lapointe (2014) auprès de 192 directions d'écoles démontre que seulement 9% du temps de travail d'un directeur est alloué à la coordination et à la réalisation des PI. Par contre, une autre étude québécoise menée par Brassard, Brunet, Dupuis, Japel, Garon et Lapointe (2009) démontre que « selon la moyenne de leur appréciation, 58 % des enseignants affirment que leur directeur réalise souvent ou très souvent ce type d'activités de gestion. Plus particulièrement, les enseignants reconnaissent que leur directeur est très engagé dans les tâches de coordination et de réalisation des plans d'intervention adaptée

à l'intention des élèves en difficulté » (p.31). D'une part, le temps consenti est contesté, d'autre part, l'effort et l'engagement sont perçus. Cela dit, ce résultat contradictoire suggère que les pratiques ne peuvent être généralisées et que les trouvailles d'une recherche doivent être considérées en adoptant un esprit critique, sachant que chaque recherche est circonscrite à des hypothèses et des objectifs d'analyse spécifiques.

Dans un autre ordre d'idées, Hoppey et McLeskey (2010) qualifient les directions d'écoles comme réactives plutôt que proactives dans l'implantation de programmes d'aide pour l'ÉHDAA. Autrement dit, les directions d'écoles qui ont participé aux recherches de Hoppey et McLeskey (2010) se sont montrées réactives face aux décisions en matière d'adaptation scolaire, en faisant en sorte que les programmes d'aide aux ÉHDAA fassent partie intégrante de leurs pratiques éducatives et pédagogiques. Par contre, dans beaucoup de ces cas, elles sont peu proactives lorsqu'il s'agit d'adapter concrètement et individuellement ces programmes une fois que l'enfant HDAA devient élève au sein de leur école (Burello, Schrup et Branett, 1992). DeClue (1990) affirme qu'elles comptent trop sur le personnel enseignant pour la prise de décision dans cette sphère. Pourtant, le leadership reconnu de la direction constitue une condition favorable au cycle de vie de PI (MEQ, 2004). D'autre part, Bays et Crockett (2007) affirment que 8 directeurs sur 10 ne semblent pas comprendre le rôle de l'orthopédagogue. Par conséquent, est-ce que la direction peut exercer un leadership optimal si elle ne comprend pas suffisamment les rôles et responsabilités des professionnels appelés à fournir des services aux ÉHDAA? C'est pourquoi son rôle au regard des cycle de vie de PI demeure ambigu.

Selon l'étude de Barnett, Burello et Schrup (1992), les directions d'écoles affirment être rarement présentes aux rencontres pour les PI. À cet effet, les directions disent avoir peu de temps à consacrer aux PI. Pour leur part, Brownwell et Walther-Thomas (2002) soulignent que les administrateurs comprennent peu l'enjeu de collaboration et d'implication, une composante jugée complexe et essentielle à la réalisation d'un PI.

Par ailleurs, déjà en 1980, Curry, Goldstein, Strocland et Turnbull (1980) menaient une étude empirique qui produit alors des résultats alarmants. Selon leurs analyses, seulement 21% des directions d'écoles participaient aux rencontres de PI. Plus d'une trentaine d'années plus tard, on observe un accroissement de la volonté et de la motivation de ces directions à être outillées au regard des cycles de vie de PI; « les directions d'écoles ne fuient pas, au contraire, elles identifient les conditions et souhaitent un développement professionnel pertinent. Elles

semblent donc prêtes à prendre la place qu'elles jugent leur revenir » (FQDE, 2014, p.5.). Dans la même foulée, concernant les élèves à risque une très forte proportion d'enseignants rapporte que souvent ou très souvent la direction établit de façon concertée un PI pour les élèves à risque (76%) et s'assure que les élèves reçoivent les services qui répondent à leurs besoins (61%). Cependant, une plus faible proportion de répondants affirme que la direction intervient souvent ou très souvent en vue d'identifier les élèves ayant des besoins particuliers (40%) ou de s'assurer qu'ils reçoivent un enseignement correspondant à leurs besoins (45 %) (Brassard, Garon, Girard, Lapointe et Ramdé, 2011).

Au sujet de la formation, plusieurs études démontrent que les directions d'écoles reçoivent peu de formation, que ce soit théorique ou pratique, en matière d'adaptation scolaire (Billingsley, 2005; DiPaola et Walther-Thomas, 2003). Or, Bateman et Bateman (2001) identifient le besoin ressenti de la part des directions d'écoles de suivre des formations en matière de PI.

Enfin, il est clair que la direction d'école occupe un rôle important dans le cycle de vie d'un PI. Toutefois, les formes et les niveaux d'implication sont encore imprécis. En effet, bien que certaines des données rapportées datent un peu, force est d'établir qu'il existait et existerait possiblement encore une confusion relative aux responsabilités de la direction d'école face aux PI et que les pratiques recensées sont diverses et éparées. Sur ce, nous pensons, qu'au jour d'aujourd'hui, une étude penchée sur cet enjeu aurait une valeur ajoutée.

À cet égard, le Cadre de Référence pour l'établissement des PI (MEQ, 2004) spécifie cinq pratiques d'élaboration gagnantes que la direction est censée suivre :

- Assumer un « leadership » lors des différentes étapes du PI;
- Assurer un climat respectueux des personnes et de leur expertise;
- Offrir des modalités d'accompagnement et de soutien accessibles et adaptées aux divers besoins des milieux;
- Mettre en place une bonne organisation du temps;
- Fournir et utiliser des outils de qualité conçus en fonction des caractéristiques du milieu.

En somme, les stratégies préconisées, telles qu'une démarche rigoureuse basée sur le travail d'équipe et la concertation des efforts de la direction d'école sont des facteurs d'influence sur la réussite de l'élève (OQRE, 2009).

1.4. Pertinence scientifique

La littérature existante autour des PI adresse majoritairement les questions d'ordre procédural. Une revue littéraire exhaustive dans une perspective historique et évolutive publiée par Myara (2018) permet de constater que le leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI n'est pas assez étudié sur le territoire québécois. Effectivement, au Québec, les principales tendances de recherches autour des PI se concentrent sur l'implication parentale, l'implication de l'élève lui-même et l'enjeu de collaboration. À cet égard, la recherche effectuée par Pauline Baupré en 2004 s'intéresse particulièrement à la participation de l'élève et de ses parents au regard des PI. Nonobstant les enjeux de définitions et de classifications, plusieurs études, dont celle de Waters, Marzano et McNulty (2003), rapportent avec constance les liens entre le leadership de la direction d'école et les résultats des élèves. Ce lien réel et complexe n'est pas empiriquement étudié au regard de la clientèle ÉHDAA. Bien que certaines études canadiennes (OQRE, 2009) concluent qu'une démarche rigoureuse basée sur le travail d'équipe et la concertation des efforts de la direction d'école soit un facteur de protection pour la réussite de l'ÉHDAA, elles ne s'intéressent pas à la pratique du terrain, à savoir comment s'actualise ce leadership au regard des services pour l'ÉHDAA, dont le cycle de vie de PI. Par contre, aux États-Unis, une recherche menée par Angell, Roseland, Sheldon et Stoner en 2010 aboutit à la conclusion qu'un leadership proactif d'une direction impliquée dans les processus d'élaboration et de mise en œuvre des PI a des effets bénéfiques sur la réussite éducative de l'élève en question. Ce nombre restreint d'exemples d'études empiriques concernant le cycle de vie de PI suggère que les chercheurs rencontrent possiblement des défis en ce qui concerne la mise en œuvre et l'implantation de telles recherches. Ces exemples induisent également l'importance de collaborer avec les acteurs de terrain afin de (a) améliorer la qualité des PI (b) augmenter le taux d'enseignement axé sur les objectifs de l'élève (c) améliorer les processus décisionnels (d) augmenter les chances de réussite de ces élèves. Enfin, au regard de ce manque de données, nous pensons humblement que notre contribution scientifique pourra éclairer les enjeux présentés qui, pour l'instant, demeurent peu documentés (Morrisette, 2018).

1.5. Objectifs de recherche

Dans le cadre de cette recherche, nous nous intéresserons particulièrement à l'étude du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI et à l'évolution des pratiques relatives au leadership suite à l'implantation du programme FADéPI. Elle s'articule autour les deux objectifs généraux suivants :

1. **Documenter et analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI;**
2. **Explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cadre de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI;**

Après tout, les objectifs de cette recherche pourraient nous aider à proposer des pistes d'amélioration au regard des pratiques de leadership des directions d'écoles dans le cycle de vie de PI dans la finalité de mieux desservir la clientèle HDAA.

CADRE DE RÉFÉRENCE

La recension des écrits présentée au chapitre précédent fait ressortir une constatation importante. En fait, il ressort trois points essentiels : 1) la réussite scolaire des ÉHDAA retrouvés dans un **cycle de vie de PI** est préoccupante; 2) le **leadership** de la direction d'école constitue un facteur de protection et d'influence positive; et 3) le leadership constitue une des composantes de la **compétence** des directions d'école.

Cela dit, toute recherche s'insère dans une structure théorique ou conceptuelle qui délimite le sujet d'étude dans le but d'orienter le processus de recherche, de faciliter l'analyse des données et l'interprétation des résultats, et d'apporter des réponses dans un contexte précis. Pour ces raisons, nous présenterons un ensemble d'ancrages théoriques qui permettent de cerner le phénomène étudié, de circonscrire l'objet d'étude et d'établir ce que Van der Maren (1996) appelle la clôture sémantique.

Dans ce chapitre, nous définirons d'abord le concept de **compétence** avant d'exposer la notion de **leadership** au sens générique. Ensuite nous explorerons différents **styles de leadership** en éducation dont trois que nous avons ciblés pour cette étude : **le leadership pédagogique, le leadership de justice sociale** et **le leadership transformatif** qui seront graduellement mis en relation avec des modèles explicatifs, dont celui des processus décisionnels que nous situerons dans le **cycle de vie d'un PI**. Finalement, les objectifs de recherche seront repris de manière spécifique.

2.1. Compétence, Connaissance, habileté (CCH) et leadership

Selon Cannon-Bowers et ses coll. (1995) certaines compétences, connaissances et habiletés (CCH) sont des éléments essentiels au travail collectif. Dans cette optique, une direction d'école occupe un rôle important dans la constitution et la gestion de son ou ses équipes de travail. D'ailleurs, ces auteurs ont mis au point les principales CCH caractéristiques d'une équipe efficace. Le référentiel de compétences publié en 2008, intitulé « la formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : Les orientations et les compétences professionnelles » par le MELs, identifie et décrit dix **compétences** fondées sur six **capacités transversales** qui assureraient avec efficacité et pertinence la gestion d'un établissement scolaire.

2.1.1. Connaissances et Compétences

Selon le MELS, une compétence « est entendue comme la capacité à réaliser des activités en utilisant des ressources variées : **connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions.** » (MÉQ, 2003 p. 31) ». Elle correspond à « un **savoir agir** complexe qui s’actualise dans le contexte d’une situation professionnelle concrète par l’enchaînement d’actions en vue d’atteindre un résultat » (MELS, 2008, p. 55).

En termes de connaissances, d’emblée une compétence présuppose l’existence et l’interaction de différents types de savoirs. Dans cette perspective, la compétence, se manifeste dans un contexte d’une situation professionnelle, se réalise dans l’action et s’imbibe de capacités transversales en faisant appel à des savoirs et des savoir-faire.

2.1.2. Habiletés ou Capacités transversales

En revanche, les capacités transversales sont des aptitudes, des dispositions ou des habiletés sur lesquelles se développent les compétences. Le MELS (2008) a identifié six capacités transversales qui contribuent, selon lui, « *à la rigueur et à l’efficacité du processus global de gestion* » (Ibid., p. 30) :

1. La méthode / la démarche
2. La communication
3. **Le leadership / le sens politique**
4. L’interaction / la coopération
5. L’évaluation / la régulation
6. **L’éthique**

Concernant le leadership / sens politique, le référentiel (MELS, 2008) indique que cette habileté s’exerce lorsque les directions d’école mobilisent le personnel scolaire (en grand groupe ou en sous-groupes) dans la poursuite d’un projet en commun. Cela consiste à engager chacun des membres concernés à adopter et à remplir leur rôle et responsabilité au regard d’un projet commun, à inciter les membres à entreprendre une démarche de formation continue, à les encadrer et à les diriger dans leur processus de réflexion et de décision, à voire à ce que les

relations sont favorables et en synergie, et, à faire preuve d'adaptation, d'innovation et de créativité.

Bien que ces propositions du MELS (2008) aient été bien détaillées, il nous semble essentiel de séparer ces deux notions « leadership / sens politique » et de les définir avant d'apporter quelques précisions à propos du concept d'éthique.

2.1.3. Leadership

Différentes théories et postulats sont attachés au concept de **leadership**. Tout d'abord, le terme « leadership » vient de l'anglais. Francisé et donc admis, il est actuellement employé comme langage scientifique. On retrouve dans les écrits plusieurs acceptions relatives au concept de leadership. En effet, nous constatons que ce concept peut être défini différemment selon l'angle par lequel il est perçu. Il peut se rapporter aux traits de caractère du leader, au comportement de celui-ci ou encore à sa position d'autorité. Selon Houde (2017), cela entraîne une confusion dans la signification même du terme *leadership* qui a tendance à devenir éparse. Pour le cas échéant, nous retenons trois définitions qui concordent avec les propositions du MELS.

Selon Barker, Wahler et al. (1987, p.178), le **leadership**

Doit être vu comme *une séquence plus ou moins longue d'actions* qui satisfont aux besoins d'un groupe particulier à un moment précis.

Pour Bruno (1995, p. 7), le terme **leadership**

Désigne indifféremment l'autorité nommée ou *l'influence émergente d'une personne dans un groupe*. Il y a, en effet, des personnes qui sont nommées formellement à la tête d'un groupe pour tenter *d'amener les gens à atteindre les buts de l'organisation*. Ces personnes représentent l'autorité de l'organisation de qui elles détiennent le pouvoir légitime de commander.

Bernabé et Dupont (2001, p.133), quant à eux, définissent le **leadership** comme suit :

Au sein de toute organisation, de tout groupe ou de toute microsociété, une personne ou quelques-unes parfois émergent en *exerçant une influence* plus forte que les autres et sont *amenées à conduire le groupe* : on l'appelle le leader.

Nous constatons, parmi ces auteurs, ainsi que les propositions du MELS, des éléments de convergences et de complémentarités. D'une part, le leadership est comparé à une propriété

de la personne et d'autre part, à une propriété de groupe. En effet, comme l'ont si bien précisé Kouzes et Posner (2019), le leadership est en quelque sorte, la relation entre le *leader* et ses *partisans*. Toutes ces définitions mettent en évidence des notions d'interaction et d'influence entre le leader et la structure environnementale dans laquelle il agit. Il apparaît important de le souligner et de l'aborder en détail dans les paragraphes qui suivent.

À la lumière de ce qui précède, le **leadership** représente, dans le contexte de cette étude, d'une part une position dominante et d'autre part une compétence et une attitude qui s'exercent auprès d'un groupe par une suite d'actions qui vise à soutenir, à diriger et à influencer les différents membres de ce groupe dans la poursuite d'un but en commun tout en faisant preuve de synergie, d'innovation et de créativité (Myara et Malka, 2020).

2.1.4. Sens Politique ou Habiletés Politiques

Selon le Larousse (2020), le mot *sens* se réfère à une aptitude à connaître, à apprécier quelque chose de façon immédiate et intuitive; alors que le mot politique correspond à une manière prudente, fine et avisée d'agir. Il s'agit, d'une « habileté qui va au-delà de la technicité de la tâche, où on dirige avec « ce que l'on est », qui est le produit de là où nous venons et les racines de là où nous voulons aller (Pelletier, 2013 p. 2) ». Ainsi, selon Pelletier, mis à part les connaissances et les compétences professionnelles nécessaires pour diriger une école, il existe une autre dimension d'ordre humaine, voire, émotionnelle et relationnelle qui reste indispensable, que nous nommerons les *habiletés politiques*.

À ce propos, Moss et Barbuto (2010) mentionnent que le gestionnaire qui a impérativement besoin de la coopération des autres pour gérer efficacement l'organisation dont il est à la tête est plus susceptible d'adopter un comportement politique que celui qui ne dépend pas de la coopération des membres de son équipe. En ce sens, pour réussir, ce gestionnaire doit apprendre à utiliser son pouvoir sur ceux dont il dépend tout en développant des alliés politiques. Ainsi, les *habiletés politiques* seraient la différence entre les tentatives d'influence réussies et celles qui sont infructueuses. Celles-ci, selon ces auteurs, se divisent en quatre sous-catégories inter reliées (l'habileté interpersonnelle, l'influence interpersonnelle, la capacité de réseautage et la sincérité) qui influent inévitablement le leadership du gestionnaire et qui composent ce que nous avons reconnu ici comme étant des *habiletés politiques*.

Cela dit, il nous semble pertinent de souligner que pour chacune des dix compétences, le MELS (2008) présente des habiletés, dénommées actions-clés, associées aux capacités transversales. Autrement dit, ces actions-clés représentent diverses habiletés que doivent mettre en œuvre les directions faisant preuve des compétences ciblées. Le tableau à l'ANNEXE 2 présente les dix compétences, les habiletés ou capacités transversales relatives aux concepts clés que nous avons retenus pour cette étude : le **leadership / sens politique** ou *habiletés politiques* et l'**éthique**.

2.1.5. Éthique

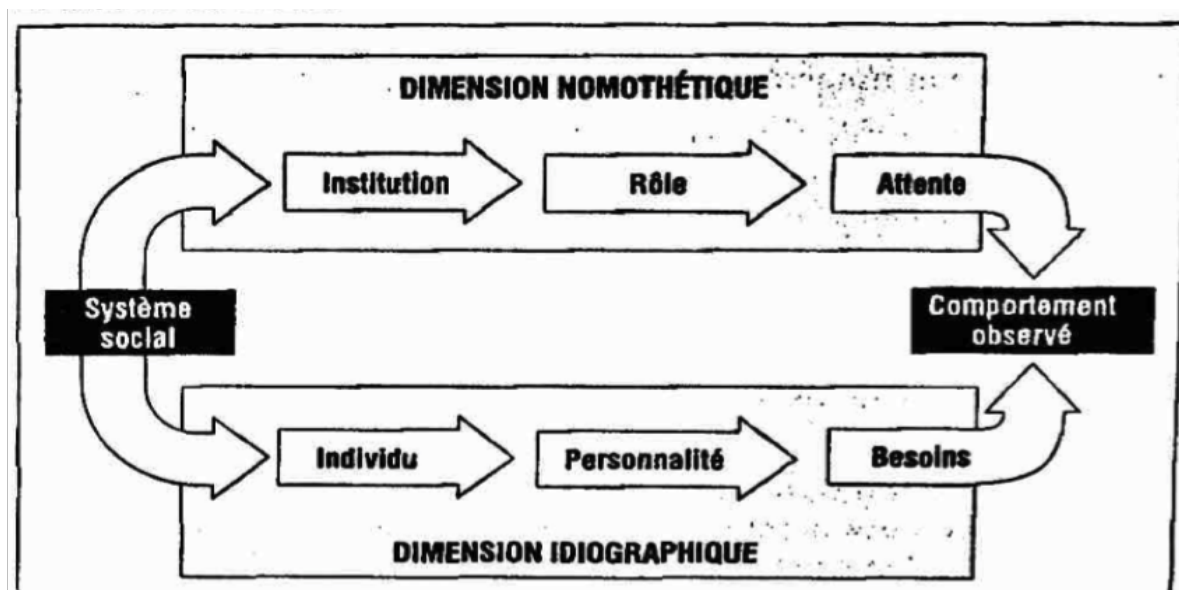
Quant à l'éthique, le référentiel (MELS, 2008) fait référence à l'implantation d'une culture de gestion empreinte de responsabilité, de transparence, d'impartialité et d'imputabilité. Il s'agit de l'ensemble des règles de conduite propres au leader et à son personnel scolaire.

Somme toute, les habiletés politiques et l'éthique peuvent se retrouver parmi les composantes de ce que Getzels (1952) nomme la « *dimension idiographique* » du leader. Bien que datant des années 50, le modèle de Getzels (1952) est intéressant pour illustrer et utile pour comprendre de manière conceptuelle les différentes dimensions qui influent sur le leadership d'un individu : soit la ***dimension idiographique***, soit la ***dimension nomothétique***.

Proposé en 1952, le modèle théorique englobant de Getzels intitulé *Psychological Framework for the Study of Educational Administration* (Figure 3) illustre les influences à la fois personnelles ou internes (relatives à la personne), qui relève de la dimension idiographique. En fait, cette dimension peut intuitivement s'associer aux connaissances, aux compétences et aux habiletés (CCH). À vrai dire, la dimension idiographique représente les habiletés interpersonnelles et intrapersonnelles du leader fortement liées à l'actualisation du leadership (Poirel, Béland et Charlot, 2019). Pour sa part, la dimension nomothétique, se rapporte surtout aux influences contextuelles ou externes (relatives au groupe et à l'environnement) présentées dans ce modèle. Ces deux dimensions sont immergées dans un ***système social*** qui tient un rôle conceptuel plutôt que descriptif. Selon Getzels et Guba (1957), il n'est pas exclusivement question de grands agrégats d'interaction humaine, ce terme est aussi applicable à toute communauté donnée. Dans ce cas, l'école étant une organisation particulière, soit un système social, au sein du système social plus général. Parallèlement, même une seule classe à l'intérieur de l'école, peut être considérée comme un système social à part entière. Enfin, l'interaction de

ces deux dimensions génère le comportement observé du leader, soit son leadership. Ainsi, Getzels (1952) met en relation les antécédents personnels du leadership, les facteurs contextuels qui influent sur la pensée et le comportement du leader, sur les variables de médiation soumises à l'influence du leader et sur les résultats organisationnels.

Figure 3. Modèle de leadership de Getzels (1952); A Psycho-Sociological Framework for the study of Educational Administration



Donc, selon ce modèle, il y aurait un lien de corrélation entre la dimension nomothétique et la dimension idiographique qu'implique le leadership. C'est-à-dire que l'interaction entre l'individu qu'est le leader et les attentes ou l'influence de son environnement institutionnel produisent un comportement observable qui s'appelle le leadership. En ce sens, ce leadership serait le résultat d'une tentative individuelle à faire face à un environnement composé de modèles d'attentes, et ce, d'une manière compatible avec son propre modèle de besoins. Cette modélisation nous permet de structurer au sens générique la construction du leadership. De plus, elle permet de comprendre qu'un leadership est construit sur des bases tant contextuelles qu'individuelles et que le leadership se rapporte plutôt au comportement et non à la personnalité (Kouzes et Posner, 2019). Enfin, comme l'ont si bien précisé Kouzes et Posner (2019), les *contextes* de leadership ont extrêmement changé à travers les années, mais les *contenus* ont peu changé. En d'autres mots, les comportements fondamentaux d'un leader sont plus ou moins les mêmes et demeurent aussi importants qu'ils en étaient il y a plus de trente ans.

Tout compte fait, le lien entre les compétences, les capacités transversales ou habiletés et le contexte est majeur pour notre objet d'étude; ce lien permet d'illustrer comment pourrait s'actualiser le leadership de la direction dans un cycle de vie d'un PI. Prenons note que nous associons le terme *actualisation* de leadership à des manifestations ou des comportements observables qui reflètent la mise en œuvre d'un leadership. Le cycle de vie de PI étant, en petite partie documenté dans un canevas de PI, obligé par la loi, devient indissociable aux concepts de **leadership, d'habiletés politiques** et d'**éthique** que nous avons mis en exergue pour cette étude. Indissociable, car d'une part le leadership/sens politique se réfère à la personne, dotée d'habiletés politiques, qui engagera et incitera son personnel à poursuivre un but en commun. D'autre part, l'éthique fait appel à l'ensemble des règles de conduite propres au leader et à son personnel scolaire.

2.1.6. Les styles de leadership

À la section précédente, nous avons défini les notions de connaissances, de compétences, d'éthique, d'habiletés, en particulier d'habiletés politiques, et de leadership. Concernant le leadership, la littérature scientifique met en évidence plusieurs styles de leadership; certains dominant plus que d'autres, et certains se rapportent davantage à notre étude. Ce faisant, nous présenterons brièvement, dans les paragraphes qui suivent, différents styles de leadership et nous approfondirons spécifiquement le leadership pédagogique, le leadership de justice sociale et le leadership transformatif.

2.2. Le leadership en éducation

Les vingt dernières années ont été une période d'introspection et de changement dans le domaine de l'administration de l'éducation. Les différents aspects- politique, théorie, pratique, recherche et formation- ont été étudiés de près pour comprendre leur efficacité et leur applicabilité dans un monde en mutation constante et dans le but d'aboutir à une conception englobante du rôle de leader en éducation (Hallinger et Leithwood, 1996).

Selon Langlois et Lapointe (2002), le concept de leadership en éducation aurait connu deux grandes époques. La première partant du début du vingtième siècle jusqu'en 1960 aurait été modelée par l'administration des affaires, les courants behavioristes et la perspective de la production industrielle. La deuxième époque qui va de 1960 à aujourd'hui se caractérise par de

grands changements sociaux et des théories qui appellent à un changement paradigmatique en contexte d'administration scolaire (Sbalil, 2015). Ainsi est née l'idée que le leadership en éducation dépasse l'approche positiviste managériale qui lui est associée pour faire place à son caractère éducatif tout aussi, sinon plus, important. En ce sens, cette notion de leadership en éducation est « avant tout une compétence reconnue en éducation, une compétence qui assure la réussite de la mission pédagogique de l'établissement scolaire » (Langlois, 2002, p.80).

À ce jour, en ce qui concerne le leadership des directions d'établissements scolaires, il existe un grand nombre de typologies et de modèles. Pour sa part, Lapointe (2005) a mené une étude écosystémique de la problématique de la réussite des élèves et de l'influence exercée par les personnes dont le mandat est de gérer les processus d'enseignement et d'apprentissage. Pour ce faire, elle a réalisé une synthèse des profils de leadership relatifs au monde de l'éducation. Elle rapporte donc Leithwood et Duke (1998) qui avaient identifié six différents modèles de leadership en éducation, sous forme de typologie dont le leadership pédagogique, transformationnel, moral, participatif, managérial et contingent.

De leur côté, Godin et ses collaborateurs (2004), proposent un modèle à quatre profils: 1) le leadership transactionnel, auquel est associé le leadership participatif ; 2) le leadership transformationnel ; 3) le leadership moral, auquel s'apparente le leadership éthique ; et 4) le leadership pédagogique.

En explorant davantage la littérature, on s'aperçoit qu'il existe plusieurs autres types de leadership tel que le leadership partagé (Marks, 2003) ou encore le leadership distribué étudié par Spillane (2006). Pour sa part, Houde (2017) rapporte les différents types de leadership existants selon lui: leadership axé sur les traits de personnalité (Stogdill, 1974), leadership axé sur les comportements, leadership situationnel, leadership transactionnel, leadership transformationnel (Bass (1998), Lachaine (2018), Poirel et Yvon (2012)), leadership distribué (Spillane (2006), Bennett et al. (2003)) et leadership pédagogique (Hallinger et Heck (1998), Leithwood et al. (2006)).

Bref, pour notre étude, nous avons fait le choix d'approfondir notre compréhension de trois styles de leadership: le leadership pédagogique, le leadership de justice sociale et le leadership transformatif. En premier lieu, ses styles de leadership se centrent essentiellement sur les processus d'enseignement et d'apprentissage et, en deuxième lieu, ils englobent des

caractéristiques communes au cycle de vie de PI. En effet, le cycle de vie de PI étant un processus qui soutient l'enseignement et l'apprentissage d'un ÉHDAA, nous pensons judicieux d'explorer de manière approfondie le leadership pédagogique qui est centré sur ces mêmes processus. De plus, l'aménagement des structures d'enseignement et d'apprentissage, qui s'articule à travers le cycle de vie de PI, est une stratégie essentielle à la promotion de l'idéologie d'inclusion d'élèves à besoins particuliers décrite dans la *Problématique*, d'où l'intérêt d'étudier les leadership transformatif et de justice sociale.

2.2.1. Le leadership pédagogique

Au cours des deux dernières décennies, il est apparu que le mouvement de normalisation en éducation exige que les directeurs d'école soient des leaders pédagogiques (Elmore, 2000; Fink et Resnick, 1999; King, 2002). Le concept de leadership pédagogique (*instructional leadership* ou *pedagogical leadership* en anglais) fait l'objet de diverses définitions. Globalement, il se rapporte surtout à l'idée d'une approche managériale en contexte d'enseignement. L'approche s'appuie sur des fondements à la fois managériaux et pédagogiques. Dans son livre *Keeping the leadership in instructional leadership : developing your practice*, Linda Carrier (2017) explique que le concept de leadership pédagogique fait appel à deux idées bien distinctes : *leadership* et *pédagogie*. Les politiques, les chercheurs et les organisations professionnelles ont défini de manière cohérente le leadership pédagogique à travers les éléments de la pratique pédagogique, soit, la liste des tâches à effectuer. « Ce qui est resté incohérent, c'est la manière dont ils définissent le leadership pédagogique comme une théorie de la pratique complète » dit Carrier (2017, p.27).

Le compte rendu des recherches de Carrier (2017) produit une définition du concept de leadership pédagogique qui repose sur quatre aspects différents de la pratique :

L'apprentissage des élèves et des enseignants, la communication d'attentes élevées en ce qui concerne la réussite des élèves et leur pratique professionnelle, la participation à la prise de décisions reposant sur des données et le développement de communautés axées sur une vision et une mission uniques pour l'école (p.27).

Selon Langlois et Lapointe (2004, p. 67), le terme leadership pédagogique réfère précisément à

l'influence exercée par les professionnels de l'éducation lors des processus d'enseignement et d'apprentissage.

Pour leur part, Crockett, Billingsley et Boscardin (2019) définissent le concept de leadership pédagogique de façon nuancée et avec une attention particulière aux élèves HDAA, en effet, selon elles, il s'agirait de leadership pédagogique lorsque le directeur d'école

Met l'accent sur la création d'une organisation favorisant l'apprentissage pour aider les élèves handicapés à obtenir les résultats attendus de tous (p.326).

Dans cette perspective, Thurlow, Quenemoen et Lazarus (2012) ont annoncé qu'il était essentiel de comprendre comment les principaux responsables définissent *tous*, car « parfois, ces croyances ne sont pas compatibles avec un système vraiment inclusif et cela affecte toutes les actions et tous les résultats » (p. 11). Leur définition met en valeur cinq manifestations fondamentales du leadership pédagogique (Crockett, Billingsley et Boscardin, 2019) :

- Soutient les attentes élevées en matière de rendement;
- Crée des environnements d'apprentissage positifs, ordonnés et sécurisés;
- Soutient l'instruction efficace et le suivi des progrès;
- Facilite des conditions de travail favorables à l'efficacité de l'instruction;
- Soutient l'apprentissage professionnel et fournit aux enseignants des informations en retour.

Finalement, selon Houde (2017), le leadership pédagogique doit être considéré à travers deux volets : le volet de l'apprentissage et le volet transformationnel. Le modèle du leadership pédagogique centré sur l'apprentissage est pensé comme une suite de décisions et d'actions centrées sur la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage (Hallinger et Heck, 1998). En ce sens, la réussite des élèves repose sur les comportements du leader scolaire. Pour sa part, le modèle transformationnel repose davantage sur des postulats en lien avec l'amélioration des compétences individuelles et collectives du personnel scolaire (Leithwood et al, 2006). Dans cette optique, les pratiques pédagogiques du personnel de l'école dépendent donc des pratiques encouragées par la direction. Ces deux visions se rejoignent en un point : le leadership pédagogique a pour but d'encourager la réussite scolaire à travers des pratiques d'enseignement et d'apprentissage préconisées par le leader (Houde, 2017). Bref, le leadership pédagogique possède la visée d'amélioration des pratiques favorisant l'apprentissage sans pour autant exclure les diverses approches de leadership en éducation (Ibid.).

Après tout, c'est la définition de Crockett, Billingsley et Boscardin (2019) que nous retenons, car elle effleure l'idéologie d'inclusion et cible explicitement l'apprentissage au sein de son organisation dans le but de soutenir la réussite des ÉHDAA. Toutefois, étant donné que les milieux scolaires sont composés de différentes personnes en termes d'anatomie, de culture, d'ethnicité, de genre, de physionomie, de race, etc., le leader a aussi la responsabilité d'instaurer et d'assurer une justice sociale dans son environnement. En outre, devenir une organisation apprenante en tenant compte des contraintes potentielles issues de la justice sociale se prête à l'action dans le respect de l'égalité sociale qui est associée dans de nombreuses études au leadership transformatif. C'est pourquoi nous présenterons le leadership de justice sociale et le leadership transformatif, en apportant des précisions sur le concept de justice sociale et le raisonnement éthique.

Ainsi, ces différents styles de leadership nous permettront de mieux comprendre comment pourrait s'actualiser le leadership dans un cycle de vie de PI.

2.2.2. Leadership de justice sociale

2.2.2.1. Le concept de justice sociale

L'école québécoise se donne comme mission d'instruire, de socialiser et de qualifier ses jeunes. Au regard de son objectif de socialisation, le leadership de la direction d'école dans la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et de révision de cycle de vie PI devient crucial si l'on considère que celle-ci est une personne symbolique dans la création de relations sociales et agit comme acteur de changement. En ce sens, « dans une perspective de leadership, il s'agit en priorité d'agir sur l'environnement et pas seulement de réagir à l'environnement » (Endrizzi et Thibert, 2012). Ainsi, cet enjeu d'équité sociale qui est une responsabilité du directeur d'école fait référence au concept de leadership de justice sociale, que nous souhaitons explorer.

Bien que le concept de justice sociale remonte à une époque ancienne, le concept de leadership de justice sociale s'avère plutôt récent sur le plan de la littérature scientifique. Plusieurs études viennent dénoncer la fonction reproductrice de l'école relativement aux inégalités sociales. En effet Bourdieu et Passeron (1970) et Ryan (2006) critiquent le rôle de l'école publique dans la reproduction de statuts sociaux à travers des comportements

discriminatoires relatifs à l'ethnicité, la race, la classe sociale, le genre, le sexe, au handicap physique ou mental, etc. Pour leur part, Archambault et Harnois (2009) soutiennent cette préoccupation de justice sociale en annonçant le caractère changeant des sociétés par l'augmentation des diversités. À l'appui de cela, il est évident que la justice sociale va au-delà du simple accès formel à l'éducation, elle fait davantage référence aux structures existantes de l'institution pour favoriser l'équité des groupes marginalisés.

La théorie de justice sociale est essentiellement fondée sur les écrits de John Rawls (1921-2002) qui se basent sur deux principes fondamentaux (Archambault et Harnois, 2010), soit, liberté-égalité et différence.

Avec la montée de la globalisation, depuis la fin du vingtième siècle, le Québec vit de nombreuses remises en question en lien avec le pouvoir et la centralisation des ressources auprès des classes dominantes. Inévitablement, ces questionnements fondamentaux influent grandement sur le système éducatif comme emblème de socialisation et d'équité sociale. À cet effet, plusieurs recherches s'intéressent au rôle contributif du système d'éducation dans le maintien de certaines formes de discrimination et d'oppression. De manière générale, la culture, la religion, la situation économique, l'appartenance à un groupe sexuel et les personnes en situation de handicap sont les raisons qui poussent à des formes d'injustice, et ce, même au sein du système éducatif, ce qui pourrait expliquer partiellement les différences dans la formation et la réussite scolaire.

2.2.2.2. La justice sociale en éducation

L'école peut devenir un agent de changement relativement aux injustices sociales en promouvant des pratiques pédagogiques axées sur l'exploration, la négociation et l'acceptation des différences à travers l'établissement d'un milieu sécuritaire et inclusif. Plus encore, selon Archambault et Harnois (2010), « on parle d'une communauté dans laquelle la différence et l'interdépendance participent au bien commun ». La recherche menée par Ayers, Quinn et Stovall (2009) rapporte trois principes sur lesquels s'appuie le concept de justice sociale en éducation, soit, l'équité, l'activisme et l'humanisme. La question qui s'impose est la suivante: comment cette mission de justice sociale peut-elle s'actualiser au sein de l'école?

La revue des recherches qui étudient les responsabilités des acteurs de l'école s'adresse essentiellement aux rôles du directeur d'école. En ce sens, le mandat de diriger une école qui favorise cette socialisation en tout point équitable se fait à travers une démarche réflexive et éthique d'une personne engagée qui s'efforce de promouvoir des pratiques qui permettent de réduire les inégalités sociales au sein de l'institution éducative. Cette démarche authentique et proactive pourrait s'actualiser à travers un style de leadership ancré dans cette vision, connu sous le leadership de justice sociale. En effet, « Cette caractéristique prend son essence dans des valeurs de justice, d'égalité et d'équité que les directions doivent promouvoir, incarner et contribuer à mettre en place au sein de l'école. » (Ibid.).

2.2.2.3. Le leadership de justice sociale

Joan Poliner Shapiro et Jacqueline A. Stefkovich (2016) consacrent principalement leurs recherches autour du **leadership de justice sociale**², le raisonnement éthique ainsi que la prise de décisions en éducation. Une de leurs plusieurs études conduites en 2005 aboutit à un cadre conceptuel qui explique le raisonnement éthique associé au *leadership de justice sociale* dans les processus décisionnels. Ce cadre conceptuel intitulé, « *The Ethical Framework for Leadership Practice* », a été ensuite repris et approfondi par Carl Lashley en 2007 au regard des décisions prises dans un cycle de vie de PI où cet auteur décrit les quatre dimensions relatives à l'éthique susceptibles d'influencer le leadership de justice sociale. Ces dimensions proposent des questionnements éthiques aux directeurs d'école dans le but d'alimenter leur réflexion et d'agrémenter leur processus de prise de décisions.

Tableau 2. Quatre dimensions relatives à l'éthique au regard du leadership de justice sociale

1.	Éthique de justice	L'éthique de justice ou <i>ethics of justice</i> considère les enjeux liés aux droits des individus du système scolaire. En s'alignant dans cette perspective, les leaders pédagogiques se posent des questions telles que « y aurait-il une politique ou une loi liée au cas échéant? S'il existe une loi, s'applique-t-elle? S'il n'y en a pas, devrait-il y en avoir une? » (Lashley, 2007, p.8). Au regard des PI, le leader veillera à respecter et à appliquer les prescriptions et les encadrements légaux. Aussi, il devra comprendre les politiques relatives à l'adaptation scolaire et aux PI.
----	---------------------------	---

² Traduction libre. « *Ethical leadership* » en anglais est généralement utilisé au même titre que « *social justice leadership* ou *social justice educational leadership* ». C'est pourquoi, nous avons choisi de le traduire ainsi en français.

2.	Éthique de critique	L'éthique de critique ou <i>ethics of critique</i> sensibilise l'éducateur aux enjeux de classes sociales, d'inégalités, de races, de genres ou toute autre zone d'inégalité, tels que les handicaps et incapacités. Dans cette optique, le leader pédagogique se pose des questions telles que « qui détient le pouvoir? Quelles sont les voix au silence? » (Lashley, 2007, p.9). Pour ce qui est du PI, il faudra s'assurer qu'il répond bien aux besoins de l'élève en question et que sa visée ultime est de pallier les obstacles rencontrés face au curriculum ordinaire.
3.	Éthique de soin	L'éthique de soin ou <i>ethics of care</i> demande à l'intervenant d'aborder des enjeux de confiance et de loyauté. Cette éthique met l'accent sur l'attention, la préoccupation et les liens entre les acteurs de l'éducation pour résoudre des dilemmes. Les administrateurs se soucient des conséquences de leurs décisions au moment de la prise de décision. Des questions telles que « quelles seront les conséquences à long terme d'une décision prise aujourd'hui ? Mes actions vont-elles heurter ? Y aura-t-il des perdants ? » (Lashley, 2007, p.10). Les décisions prises dans un processus de PI ont des conséquences réelles et complexes sur l'élève, la famille et même l'environnement scolaire. Elles ne sont pas à prendre à la légère, et ce, même si ces décisions semblent être pratique courante.
4.	Éthique professionnelle	L'éthique professionnelle ou <i>ethics of the profession</i> considère les enjeux propres à l'éducation. Partant de cette perspective, les administrateurs se posent des questions en lien avec les attentes relatives à leur rôle et à leurs responsabilités. Il s'agit donc d'interrogations du type : « quelle décision est la plus judicieuse et profitable pour les élèves? » (Lashley, 2017, p.11). Selon cette logique, l'administrateur s'assure que les décisions relatives aux PI ont comme finalité l'accroissement des chances de réussite de l'élève.

« En considérant ces quatre dimensions éthiques, ou aussi appelés paradigmes, comme des éléments complémentaires d'un tout, le chef d'établissement a accès à un ensemble d'outils plus avancés pour la prise de décision » (Stefkovich et O'Brien, 2004). Ce cadre conceptuel permet d'appréhender les structures internes qui sont mises en interaction durant les prises de décisions. Plus encore, Lashley (2007) éclaire ce raisonnement et laisse entrevoir les facteurs d'influences sur l'implication du leader dans le cycle de vie d'un PI.

Finalement, selon Sbalil (2015) le concept de leadership de justice sociale se définit tel

«... un état de conscience traduit en des attitudes et des actions concrètes que le directeur d'établissement adopte de manière éthique afin de promouvoir la justice sociale au sein de son école. Ce positionnement en faveur de la justice sociale exige de la part du leader un esprit critique et subversif, une sensibilité à l'égard de la condition humaine, un engagement dans l'action et un pouvoir d'influencer l'ensemble de la communauté scolaire autour d'une vision claire, collectivement bâtie et prise en charge par tous, dans le but partagé de répondre aux attentes du contexte de l'école et centrée sur la réussite scolaire de tous les élèves » (Sbalil, 2015, p.51).

Par ailleurs, le leadership de justice sociale est souvent repris dans la littérature scientifique sous les appellations de *leadership de justice sociale pédagogique*, *leadership pour une inclusion sociale* (Muijs, Ainscow, Dyson, Raffo, Goldrick, Kerr, Lennie et Miles, 2010)

ou encore, *leadership transformatif* (Shields, 2010). Respectivement, le leadership de justice sociale a pour préoccupation primaire les enjeux d'égalité et d'équité, le leadership de justice sociale pédagogique s'intéresse aux mêmes enjeux dans un contexte de réception et de transmission de savoirs, alors que finalement, le leadership pour une inclusion sociale fait davantage référence aux concepts d'intégration et d'inclusion d'individus à besoins particuliers. Cependant, le leadership transformatif met en relief l'aspect de réflexion d'une organisation apprenante. Ce faisant, nous présenterons le leadership transformatif dans les prochaines lignes pour mieux comprendre comment il s'actualise.

2.2.3. Le leadership transformatif

Le leadership transformatif est souvent confondu avec le leadership transformationnel. Bien que tous deux évoquent la notion de changement, le modèle transformatif rejoint en plusieurs points celui de la justice sociale, d'où notre intérêt de le définir et l'étudier. L'étude empirique menée par Shields (2010) qui s'appuie essentiellement sur les travaux de Burns (1978), la mène à établir le concept de leadership transformatif en éducation comme suit :

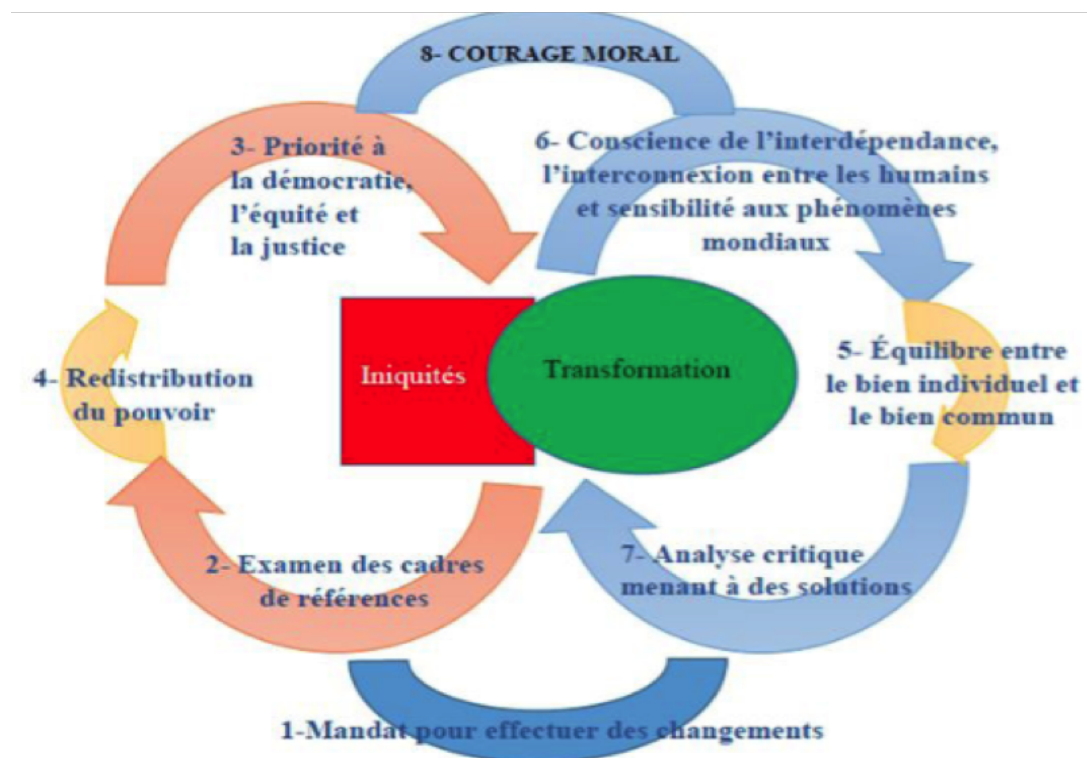
« Le leadership transformatif reconnaît la nécessité de commencer par une réflexion et une analyse critique pour passer vers une compréhension éclairée et ensuite, à l'action - une action pour réparer les torts et pour garantir que tous les membres de l'organisation bénéficient de règles du jeu aussi égales que possible, non seulement en ce qui concerne l'accès, mais aussi en ce qui concerne les résultats scolaires, sociaux et civiques ».

(Traduction libre, p.572)

Ainsi, tout comme le leadership de justice sociale, le leadership transformatif s'appuie sur la réflexion critique et se préoccupe de l'action pour la condition humaine dans le respect de l'égalité sociale. En effet « à la base du leadership transformatif, il est question de justice et de démocratie » (Shields, 2010). Dans cette optique, une direction d'école pratique le leadership transformatif lorsqu'elle s'assure que sa microsociété est équitable et juste. D'autres chercheurs, comme Anderson (2008), Dantley (2003) et Tillman (2005) étudient le leadership transformatif en éducation. Pour notre part, nous avons adopté la conceptualisation de Shields (2010), car plusieurs auteurs tant québécois qu'internationaux (Archambault et Garon (2013), Anello, Hernandez et Khadem (2014)) ont développé leurs théories basées sur la sienne, ce qui la rend à la fois crédible et flexible. Selon Shields (2013), le leadership transformatif pourrait être perçu comme un mode de vie qui s'actualise à travers huit principes, présentés dans la figure 4 ci-dessous. De manière plus détaillée, Proulx et Shields (2016) proposent une

explication des huit principes en lien avec les rôles du directeur d'école qui s'inscrit dans une visée de leadership transformatif (ANNEXE 3).

Figure 4. Adaptation française du leadership transformatif de Shields (tirée de la revue canadienne de l'éducation 39 :1 (2016))



Ainsi, tel que déplié ci-haut, nous avons jugé judicieux de tisser des liens de complémentarité entre le leadership vers et pour l'enseignement et l'apprentissage, le leadership vers et pour l'inclusion sociale et les connaissances, compétences et habiletés politiques requises pour être un leader efficace en éducation pour mieux comprendre le contexte général sous-jacent à l'actualisation du leadership d'une direction d'école dans le cycle de vie PI.

2.3. Synthèse

À la lumière des éléments recensés dans la problématique et des clarifications conceptuelles et ancrages théoriques présentés ci-dessus, il appert essentiel de synthétiser les notions clés qui ont été utilisés pour orienter la suite de cette recherche. Le tableau 3 sert à résumer ces ancrages théoriques.

Tableau 3. Synthèse des ancrages théoriques

Connaissance, compétence et habileté (CCH)	<p>Une compétence est entendue comme la capacité à réaliser des activités en utilisant des ressources variées : connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions. » (MÉQ, 2003 p. 31) ». De plus, il est question d'un « savoir agir complexe qui s'actualise dans le contexte d'une situation professionnelle concrète par l'enchaînement d'actions en vue d'atteindre un résultat » (MELS, 2008, p. 55).</p> <p>Une connaissance se réfère à un ensemble de différents types de savoirs.</p> <p>Une habileté se rapporte à une aptitude ou une disposition sur laquelle se développent les compétences et qui contribue « à la rigueur et à l'efficacité du processus global de gestion » (MELS, 2008, p. 30).</p>
Habiletés politiques/ leadership	<p>Une habileté politique correspond à une dimension d'ordre humaine, voire, émotionnelle et relationnelle qui reste indispensable et qui s'exerce lorsque les directions d'école mobilisent le personnel scolaire dans la poursuite d'un projet en commun. Cela consiste à engager chacun des membres concernés à adopter et à remplir leur rôle et responsabilité au regard d'un projet commun, à inciter les membres à entreprendre une démarche de formation continue, à les encadrer et à les diriger dans leur processus de réflexion et de décision.</p>
Leadership	<p>Le leadership représente, dans le contexte de cette étude, d'une part une position dominante et d'autre part une compétence et une attitude qui s'exercent auprès d'un groupe par une suite d'actions qui vise à soutenir, à diriger et à influencer les différents membres de ce groupe dans la poursuite d'un but en commun tout en faisant preuve de synergie, d'innovation et de créativité (Myara et Malka, 2020).</p>
Leadership pédagogique	<p>Le leadership pédagogique se réfère à un style de leadership qui met l'accent sur la création d'une organisation favorisant l'apprentissage pour aider les élèves handicapés à obtenir les résultats attendus de tous (Crockett, Billingsley et Boscardin, 2019, p.326)</p> <p>Cinq manifestations fondamentales du leadership pédagogique (Crockett, Billingsley et Boscardin, 2019) :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Soutient les attentes élevées en matière de rendement; 2. Crée des environnements d'apprentissage positifs, ordonnés et sécurisés; 3. Soutient l'instruction efficace et le suivi des progrès; 4. Facilite des conditions de travail favorables à l'efficacité de l'instruction; 5. Soutient l'apprentissage professionnel et fournit aux enseignants des informations en retour.
Leadership de justice sociale et raisonnement éthique	<p>Le leadership de justice sociale concerne un état de conscience qui génère des attitudes et des actions concrètes que le directeur d'établissement adopte de manière éthique afin de promouvoir la justice sociale au sein de son école. Ce positionnement en faveur de la justice sociale exige de la part du leader un esprit critique et subversif, une sensibilité à l'égard de la condition humaine, un raisonnement éthique, un engagement dans l'action et d'un pouvoir qui influence l'ensemble de la communauté scolaire autour d'une vision claire. Cette vision est collectivement bâtie et prise en charge par tous, dans le but partagé de répondre aux attentes du contexte de l'école et centrée sur la réussite scolaire de tous les élèves (Sbalil, 2015, p.51).</p> <p>Le raisonnement éthique comporte quatre dimensions d'éthique (<i>l'éthique de justice, l'éthique de critique, l'éthique de soin et l'éthique professionnelle</i>) qui influent sur les processus décisionnels des directions d'écoles.</p>
Leadership transformatif	<p>Le leadership transformatif est un style de leadership qui « reconnaît la nécessité de commencer par une réflexion et une analyse critique pour passer vers une compréhension éclairée et ensuite, à l'action. L'action vise la réparation des torts et la garantie que tous les membres de l'organisation bénéficient des règles du jeu aussi égales que possible, non seulement en ce qui concerne l'accès, mais aussi en ce qui concerne les résultats scolaires, sociaux et civiques » (Traduction libre de Shields (2010), p.572)</p>

Actualisation du leadership de la direction d'école	Nous utiliserons ce terme fréquemment dans notre étude. Nous associons ce vocable à des manifestations ou des comportements observables qui reflètent la mise en œuvre d'un leadership.
--	---

Pour conclure cette section de notre devis, il importe de souligner que l'ensemble de ce cadre de référence nous sert de sensibilité théorique. Bien qu'il ne constitue pas entièrement notre grille d'analyse, il a permis d'éclairer les enjeux relatifs à l'actualisation du leadership, de présenter l'angle que nous avons adopté dans cette étude et de préciser les concepts clés utilisés dans le contexte de cette étude. Somme toute, il nous a aussi servi à créer et à orienter nos outils de collecte de données.

2.4. Objectifs de recherche

Par suite de quoi, nous pensons essentiel d'atteindre les objectifs de recherche spécifiques suivants concernant le leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI.

1. Documenter et analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie d'un PI;

1.1. Identifier les niveaux d'implication (quand ou à quel moment du processus) de la direction d'école dans le cycle de vie de PI;

1.2. Identifier les formes d'implication (comment ou de quelles façons) de la direction d'école dans le cycle de vie de PI;

2. Explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie d'un PI suite à l'implantation du programme FADéPI;

2.1. Documenter les changements qu'apporte le programme FADéPI dans l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI;

2.2. Déterminer si le programme FADéPI amène la direction d'école à s'impliquer davantage et/ou autrement dans le cycle de vie de PI.

MÉTHODOLOGIE

Dans ce troisième chapitre, nous décrirons l'approche méthodologique adoptée pour mener à bien cette recherche. Pour atteindre nos objectifs de recherche qui sont de documenter et d'analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI et d'explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI nous adoptons une méthodologie d'analyse de type exploratoire. Dans les pages qui suivent, nous présenterons dans l'ordre le contexte et le déroulement de cette recherche, la méthode d'analyse, l'échantillonnage, les outils et l'instrumentation utilisée, la procédure d'ensemble et finalement, l'orientation générale d'analyse des données.

3.1. Contexte et déroulement de la recherche

Le programme FADéPI

Comme précisé, cette recherche vise, en premier lieu, à documenter et à analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie d'un PI et, en deuxième lieu, à explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie d'un PI suite à l'implantation du programme FADéPI. Étant donné que cette étude s'inscrit dans un programme de recherche plus large, qui a pour objet d'évaluer l'efficacité et les impacts sociaux du programme FADéPI, nous allons faire un résumé du contexte et du déroulement du programme en indiquant où la présente étude se situe. Pour débiter, au tableau 4 nous vous proposons un aperçu historique de l'évolution et du développement du programme FADéPI en identifiant en gras les moments précis où s'insère notre recherche spécifique.

Tableau 4. Aperçu historique de l'évolution et du développement du programme FADéPI

2006	Recension de la problématique
2007	Problématique, identification des utilisateurs et de leurs besoins
2008	Problématique, identification des utilisateurs et de leurs besoins
2009	Analyse des besoins
2010	Analyse des fonctions que doit remplir le programme
2011	Analyse des fonctions que doit remplir le programme
2012	Construction du Cahier des charges fonctionnelles (CdCF)

2013	Conception du programme
2014	Conception du programme
2015	Opérationnalisation, mise à l'essai et évaluation du programme
2016	Mise à l'essai et améliorations préliminaires
2017	<ul style="list-style-type: none"> • Implantation du programme FADéPI dans les milieux scolaires • Première formation • Accompagnement pour l'utilisation des outils pédagogiques et technologiques du programme • Remise des questionnaires pré recherche <p>Objectifs de notre recherche Documenter et analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI</p>
2018	<ul style="list-style-type: none"> • Deuxième formation • Accompagnement des milieux scolaires <p>Objectifs de notre recherche Documenter et analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI</p>
2019	<ul style="list-style-type: none"> • Suivi ponctuel de l'implantation du programme • Accompagnement <p>Objectifs de notre recherche Documenter et analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI</p>
2020	<ul style="list-style-type: none"> • Accompagnement • Questionnaires post recherche <p>Objectifs de notre recherche Explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI</p>

En ce qui concerne notre recherche spécifique qui se situe entre les années 2017 et 2020 lors de l'implantation du programme FADéPI, il nous importe de détailler plus précisément le contenu et le déroulement des deux formations car elles ont possiblement été des moments signifiants pour les milieux scolaires et ainsi, la direction d'école. Pour la première formation, le but était d'abord et avant tout de se donner un langage commun relativement aux différentes composantes du cycle de vie de PI et de revoir les rôles et les fonctions des différents acteurs concernés. Ensuite, dans cette première formation, les milieux ont été formés en vue d'une utilisation efficace des outils pédagogiques et de la plateforme technologique inclus dans le programme. Pour ce qui est de la deuxième formation, celle-ci avait pour but le suivi de la progression de l'implantation du programme relativement aux aspects techniques et technologiques (outils pédagogiques et plateforme), le suivi de la progression des

apprentissages des élèves et les encadrements légaux. En ce qui concerne l'accompagnement, il a été offert aux participants de manière ponctuelle et au besoin, à raison approximative de six heures par année par école. Le cas échéant, pour notre étude spécifique, nous faisons référence au programme FADéPI comme un ensemble de formations, d'accompagnement et de différents outils pédagogiques et technologiques dont les directions ont pu bénéficier. C'est pourquoi, un de nos objectifs tentent d'explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie d'un PI suite l'implantation du programme FADéPI.

3.2. Méthodologie d'analyse

3.2.1. Recherche de type exploratoire

Dans le cadre de ce mémoire, nous associerons notre recherche à l'emploi d'une approche méthodologique de type exploratoire en espérant apporter notre contribution au débat épistémologique relatif à l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI. Bien entendu, le but de toute recherche est de produire des connaissances sur des phénomènes inconnus, par contre, selon Trudel, Simard et Vonarx (2007) (figure 5), la recherche exploratoire vise à clarifier un problème qui a été plus ou moins défini dans la littérature scientifique existante. De plus, elle sert à combler un vide (Van Der Maren, 1995) et à « baliser une réalité à étudier ou de choisir les méthodes de collecte des données les plus appropriées pour documenter les aspects de cette réalité ou encore de sélectionner des informateurs ou des sources de données capables d'informer sur ces aspects. » (Trudel, Simard et Vonarx, 2007).

Figure 5. Types de recherches (Trudel, Simard et Vonarx, 2007)

Questions et types de recherche	
<i>Questions</i>	<i>Types de recherche</i>
Qu'est-ce que c'est?	Descriptif
Comment fonctionne le phénomène? Comment le phénomène se présente-t-il statistiquement ou dynamiquement? Comment se comporte-t-il?	Descriptif-explicatif
Pourquoi fonctionne le phénomène? Pourquoi le phénomène se présente-t-il ou se comporte-t-il ainsi?	Explicatif-diagnostic
Comment le phénomène se comportera-t-il?	Diagnostic-prédictif
Quelle est la valeur, la portée du phénomène étudié?	Évaluatif
Comment circonscrire un objet de recherche, définir de nouvelles pistes de recherche, choisir des avenues théoriques ou identifier une méthode appropriée à l'objet?	Exploratoire

En ce sens, notre contribution scientifique est d'identifier et de circonscrire l'enjeu du leadership des directions d'école dans le cycle de vie de PI à l'aide d'outils précis implantés dans un environnement contrôlé. De plus, comme il s'agit là d'une recherche qualitative qui vise à étudier la pratique quotidienne du terrain, comme lieu où se construisent et se développent les dimensions qui constituent une connaissance scientifique dont la pertinence est ancrée et validée par la compréhension humaine, nous décrirons, voire traduirons les données recueillies dans toute leur indétermination et interprétabilité (Anadon et Guillemette, 2007). Effectivement, la posture épistémologique interprétative adoptée pour cette recherche repose sur le fait qu'étudier le leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI est un enjeu qui ne peut pas être éclairé au sens du positivisme. D'une part, car nous ne cherchons pas à confirmer d'hypothèses et d'autre part, car nous cherchons à explorer le terrain pour ensuite comprendre les enjeux relatifs à notre objet d'étude.

Pour mener à bien notre recherche, tel que précisé ci-haut, qui s'insère dans un projet plus large (la mise à l'essai et l'évaluation du programme FADéPI), nous devons, d'abord, aborder quelques éléments de la méthodologie de recherche-développement que ces chercheurs ont utilisée, pour assurer une logique d'ensemble et comprendre les assises de la démarche méthodologique de la présente étude. À cet égard, l'analyse de la valeur pédagogique (AVP)

est la méthodologie spécifique qui a été employée pour les étapes préliminaires de recherche et pour les étapes de conception, d'implantation et d'évaluation du programme FADÉPI.

3.2.2. L'analyse de la valeur pédagogique (AVP)

Tel qu'expliqué préalablement, ce mémoire s'inscrit dans un programme de recherche plus large conçu sur la base de modèles scientifiques propres aux champs pédagogiques, c'est pourquoi il importe de le situer à l'aide de balises et d'indicateurs propres à son univers de conception et d'opérationnalisation. Ainsi, née de l'ingénierie, la méthode d'analyse de la valeur (AV) a été appliquée au champ de l'éducation sous le nom de l'analyse de la valeur pédagogique (AVP). Étant souvent utilisée dans les domaines de pointe lors du développement de produits ayant pour but la satisfaction complète des besoins des utilisateurs, celle-ci permet de déterminer la valeur d'un produit qui « est établie sur la base du rapport entre la satisfaction des besoins et le coût » (Rocque, Langevin et Riopel, 1998, p. 7). Les fonctions principales de l'AV sont essentiellement de (Petitdemange, 1987):

- Identifier les besoins des utilisateurs du produit;
- Transposer ces besoins en fonctions qu'un produit idéal devrait remplir pour les satisfaire;
- Créer et mettre au point un produit, procédé ou service en mesure de remplir ces fonctions, et ce, à moindre coût.

Un tableau qui détaille le processus de l'AV, tel que déplié par Petitdemange (1987) peut être retrouvé à l'ANNEXE 4.

L'analyse de la valeur, appliquée à la pédagogie, se déplie en trois phases (préconception, analyse fonctionnelle, conception/mise à l'essai) dont chacune joue un rôle particulier, qui permettent d'évaluer un produit aussitôt que durant sa phase de conception, sans être contraint d'attendre que son développement soit finalisé (Rocque, Langevin et Riopel, 1998). De plus, adaptée au domaine de la pédagogie scientifique, cette méthodologie permet de faire participer les individus concernés de près ou de loin par le produit pédagogique tout en permettant une flexibilité d'ajustement des interventions à tout moment. Enfin, son caractère itératif permet de modifier ou de recommencer le processus. Tout d'abord, l'AVP comporte trois phases. La première phase de préconception consiste à délimiter la problématique (qui, quoi, quand, où, pourquoi et comment) dans le but de préciser un objectif de recherche

développement et à définir le cadre de référence pour documenter la problématique, les fonctions et les solutions. En outre, cette première phase vise l'identification des utilisateurs potentiels d'un futur prototype pédagogique et leurs différents besoins. La deuxième phase, l'analyse fonctionnelle, sert à identifier toutes les fonctions potentielles que le futur prototype doit remplir. Ensuite, les fonctions sont sélectionnées, par une équipe de chercheurs et d'utilisateurs potentiels et finissent par être catégorisées, sélectionnées, ordonnées et valorisées. L'ensemble des fonctions retenues sont consignées dans un tableau intitulé « le cahier des charges fonctionnelles (CdCF) ». La troisième phase de l'AVP concerne la mise à l'essai du prototype, l'évaluation du prototype, la validation et la diffusion du prototype. À propos de l'évaluation, en particulier, l'efficacité du prototype, le CdCF est, d'une part, inégalable comme outil d'évaluation; il pourvoit le chercheur d'un moyen solide et bien-fondé pour vérifier si le prototype pédagogique remplit les fonctions prescrites. D'autre part, les effets ou les impacts que pourrait avoir le prototype sur quelqu'un ou quelque chose, sont habituellement vérifiés ou évalués avec divers outils de collecte classiques et fréquents (tel que des entrevues, des questionnaires, etc.) qui sont à leur tour élaborés à partir du CdCF (Langevin et Myara, à paraître).

En ce qui concerne notre recherche, celle-ci se situe dans la phase 3 qui consiste à mettre à l'essai et à évaluer le prototype. Autrement dit, il s'agit de la phase qui met à l'essai le programme FADéPI et qui en évalue son efficacité et ses impacts sociaux. Cependant, l'évaluation du programme FADéPI relève des objectifs propres au programme dans lequel s'insère notre étude. Alors que nos objectifs portent notamment sur la documentation et l'analyse des formes et des niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI et sur l'exploration de l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI.

Dans le cadre cette étude, où le leadership est le thème central, nous avons ciblé les fonctions principales du CdCF relatives au cycle de vie du PI ainsi que les fonctions critiques relatives à la direction d'école dans le cycle de vie de PI pour élaborer nos outils de collecte des données que nous décrirons ci-dessous dans la section 3.5.

En conclusion, notre étude vise à documenter et à analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI et à explorer l'évolution des

pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI.

3.3. Échantillonnage

Notre échantillon est composé de deux directions d'écoles primaires et secondaires et de cinq orthopédagogues de la région montréalaise qui ont répondu à certains questionnaires autorapportés et d'autres questionnaires ayant plutôt une formule d'*observateur* ainsi qu'un inventaire catégoriel relatif aux pratiques de leadership dans le cycle de vie de PI. La méthode d'échantillonnage utilisée, est une méthode d'échantillonnage intentionnelle où le choix des sujets s'est fait par l'envoi d'une lettre d'invitation (ANNEXE 5) aux directeurs des écoles de Montréal, soit directement, soit par le relais d'associations professionnelles et de commissions scolaires. Les personnes qui ont répondu aux critères d'inclusion ont été retenues pour participer au projet de recherche : dont deux écoles. Nos critères d'inclusion comprenaient les éléments suivants : ayant eu de l'expérience professionnelle au regard des PI, et ayant eu la responsabilité d'élaborer, de mettre en œuvre et de réviser un PI. L'avantage de faire participer les orthopédagogues c'est de pouvoir avoir accès aux perceptions d'individus qui collaborent étroitement avec la direction d'école dans le cycle de vie de PI. Le tableau 5 ci-dessous est une compilation de nos participants.

Tableau 5. Représentation de l'échantillon de recherche

École	Statut professionnel	Genre	Niveau	Type d'école	Type de classe
École 1	Direction	Homme	Primaire	Privée	Ordinaire
	Orthopédagogue	Femme	Primaire		
	Orthopédagogue	Femme	Secondaire		
	Orthopédagogue	Femme	Secondaire		
École 2	Direction	Femme	Secondaire	Privée	Ordinaire
	Orthopédagogue	Femme	Secondaire		
	Orthopédagogue	Homme	Secondaire		

3.4. Consentement

Les formulaires de consentement (une version pour la direction et une version pour l'intervenant) ont été envoyés et signés avant de débiter l'implantation du programme FADéPI. Ces formulaires fournissent un sommaire du programme, décrivent ce qu'est un cycle de vie de PI, indiquent l'objectif de la recherche, les coordonnées du chercheur, les modalités de participation, le caractère volontaire de la participation, la possibilité de retrait en tout temps ainsi que la confidentialité des informations (ANNEXE 6).

3.5. Outils de collecte de données et orientation générale d'analyse

« La collecte des données s'avère une démarche complexe et exigeante qui suppose plusieurs étapes » (Dobrica, 2015). Afin d'atteindre nos objectifs, nous aurons recours à trois dispositifs de collecte de données :

1. Un questionnaire pré et post recherche relatif à *l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI* (ÉMRPI) répondu exclusivement par les orthopédagogues.
2. Un inventaire de pratiques de leadership, à l'intention des directions seulement, qui comporte deux sections:
 - a) La section A qui est un questionnaire auto rapporté relatif aux pratiques de leadership (*Inventaire sur les pratiques de leadership, IPL*), conçu par Poirel et Yvon (2011) et donné et répondu en deux temps (durant la recherche et après la recherche)
 - b) La section B qui est un inventaire catégoriel (*Inventaire catégoriel de pratiques de leadership relatives au plan d'intervention, ICPLPI*) qui a été donné et répondu post recherche.
3. Un *questionnaire sur la direction selon le CdCF* à l'intention des orthopédagogues et de la direction. Ce questionnaire a été donné et répondu post recherche.

C'est à travers ces différents outils que nous avons pu collecter des données qui ont alimenté nos objectifs de recherche qui sont de documenter et d'analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI et d'explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à

l'implantation du programme FADéPI. À cet égard, en ce qui concerne l'usage de questionnaires, selon Fortin et Gagnon (2016), il s'agit d'un moyen de collecte de données rapide et peu dispendieux. Ils permettent d'effectuer une comparaison entre les répondants, tout en leur permettant de rester anonymes. Par contre, bien qu'il soit bien avantageux, le questionnaire ne permet pas de fournir suffisamment d'explications des questions, ou bien de la relance sur les réponses fournies, ce qui est une limite. C'est pour cela qu'en complément, nous avons eu recours à l'inventaire catégoriel pour la section B de notre deuxième outil de recherche qui, lui, permet de fournir des réponses hiérarchisées et réflexives, tel que nous le décrirons plus bas.

3.5.1. Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (ÉMRPI)

Le questionnaire ÉMRPI (ANNEXE 7) qui a été conçu sur la base du cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des PI (Myara, 2012) et à partir de l'instrument de mesure dénommé « *Instrument de mesure concernant la mise en œuvre et la révision d'un PI/PT (IMM)* » (Myara, 2018) (ANNEXE 8), a été utilisé avant (début d'année scolaire 2017-2018) et après (Juin 2020) l'implantation du programme FADéPI.

Le questionnaire ÉMRPI permet de compiler de l'information sur les dimensions suivantes d'un cycle de vie de PI: présence, information, consultation, concertation, coordination, consultation, engagement, élaboration, mise en œuvre et révision. En plus des dimensions investiguées nommées, le questionnaire ÉMRPI permet de recueillir des données sur les composantes des milieux scolaires, les conditions individuelles et les conditions procédurales et organisationnelles qui auraient pu contribuer ou nuire à la mise en œuvre du PI. Le questionnaire a été informatisé et les participants l'ont complété anonymement à partir d'une adresse URL leur ayant été fournie. Les cinq orthopédagogues responsables de coordonner les PI ont été sondés.

3.5.2. Inventaires de pratiques de leadership sections A et B

3.5.2.1. Inventaires de pratiques de leadership sections A: *Questionnaire Inventaire sur les pratiques de leadership (IPL)*

Le questionnaire IPL, en anglais *Leadership Practice Inventory*, tiré de l'étude menée par Kouzes et Posner (2003) et adapté par Poirel et Yvon (2011), dans une recherche qui étudie les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'écoles au Québec, se différencie de par son caractère auto rapporté. En fait, étant notre seul outil emprunté, nous avons jugé pertinent d'utiliser cet outil pré et post recherche conjointement aux autres questionnaires, car celui-ci a été exclusivement destiné aux directions d'écoles et déjà validé dans le contexte de d'autres recherches québécoises (Poirel et Yvon, 2011), ce qui lui confère des critères de scientificité. Enfin ce questionnaire (ANNEXE 9) invite la direction à réfléchir sur ses pratiques de leadership. Le questionnaire a été envoyé et répondu pendant et après l'implantation de FADéPI. Il comporte trente items, formulés sous forme d'énoncés répartis en cinq dimensions de leadership. Ci-bas nous listons ces dimensions pour ensuite fournir quelques exemples d'énoncés qui y sont associés (tableau 6).

- Tracer la voie (les items suivants correspondent à cette dimension : 4, 9, 14, 19, 24, 29)
- Inspirer une vision partagée (les items suivants correspondent à cette dimension : 2, 7, 12, 17, 22, 27)
- Remettre en question les procédés (les items suivants correspondent à cette dimension : 1, 6, 11, 16, 21, 26)
- Inciter les autres à agir (les items suivants correspondent à cette dimension : 3, 8, 13, 18, 23, 28)
- Encourager le cœur (les items suivants correspondent à cette dimension : 5, 10, 15, 20, 25, 30)

Dans le tableau 6, nous proposons quelques exemples de questions issues du questionnaire IPL. La direction d'école répond à l'aide d'une échelle de gradation de fréquence allant de rarement ou très rarement à très souvent ou toujours. Ce questionnaire a été envoyé aux directions d'écoles à l'aide d'un lien URL directement accessible en ligne, de même, les réponses ont été compilées sur la plateforme Google Forms.

Tableau 6. Exemples d'énoncés issus de l'IPL

Je recherche des occasions de défi qui mettent à l'épreuve mes compétences et mes capacités de direction.
Je m'assure que les objectifs de l'établissement sont décomposés en parties faciles à comprendre.

Je me tiens informé des activités de l'établissement qui peuvent influencer mes pratiques.
Je m'assure que le travail de tous soit reconnu.
Je communique clairement des perspectives d'avenir positives et encourageantes pour mon établissement.

3.5.2.2. Inventaires de pratiques de leadership section B: Inventaire catégoriel sur les pratiques de leadership relatives au cycle de vie d'un PI (IPLPI)

Afin d'approfondir notre connaissance des pratiques de leadership des directions d'écoles dans le cycle de vie de PI et d'explorer l'évolution de celles-ci suite à l'implantation du programme FADéPI, nous avons choisi de bonifier la démarche méthodologique de notre recherche exploratoire en incluant une deuxième section à l'inventaire de pratiques de leadership, soit, un inventaire catégoriel sur les pratiques de leadership relatives au cycle de vie d'un PI (IPCLPI, ANNEXE 9) qui s'appuie sur la méthodologie Q. Puisque les questionnaires ne nous permettent pas de fournir des explications, de proposer de la relance et d'aller au bout des perceptions des répondants, nous avons pensé utile d'inclure la section B, en tant qu'outil de collecte, qui lui suscite la réflexion, la valorisation, l'évaluation et la priorisation de pratiques à travers un format de réponse différent et unique ancré dans une approche méthodologique précise, détaillée ci-dessous.

La *méthode Q*, ou la *méthodologie Q*, la *technique Q* ou la *Q-sort*, datant des années 1935, est une méthode pertinente pour les recherches en sciences de l'éducation, notamment pour les recherches relatives aux pratiques réflexives (Tudor et Théorêt, 2017). Globalement, sa technique consiste à proposer aux individus-répondants des énoncés accompagnés d'une échelle de classement imposée par le chercheur dont l'analyse dévoile une représentation statistique des perceptions, attitudes ou comportements individuels ou de groupe (Vérin et Peterfalvi, 1985).

Quant à l'inventaire catégoriel ICPLPI, il a été conçu à partir du CdCF pour la conception et l'évaluation des PI et du IPL par Myara et Tudor (2020). En fait, ces auteurs ont réuni des fonctions du CdCF relatifs à la direction en faisant une association aux énoncés du questionnaire IPL de Poirel et ses collaborateurs (2011) pour enfin les adapter au cycle de vie de PI. Celui-ci est composé de trente-deux énoncés, dont trente reliés aux cinq dimensions identifiées par Poirel et collaborateurs (2011) et deux associés aux caractéristiques d'une école apprenante à classer par ordre de priorité dans un tableau.

3.5.5.2.1. Contenu de l'inventaire

Les 32 énoncés proposés aux répondants s'intéressent principalement aux pratiques de leadership relatives au cycle de vie de PI. Pour mieux illustrer ce dont il est question, nous retrouvons des exemples au tableau 7.

Tableau 7. Exemples d'énoncés tirés de l'ICPLPI

Je me tiens informé (e) des activités de l'établissement qui peuvent influencer mes pratiques relatives à l'élaboration, la mise en oeuvre et la révision des PI/PT
Je décris aux autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) les objectifs que j'aimerais que nous réalisions ensemble relatifs aux élèves HDAA
J'ai une idée claire de mon rôle de directeur ou directrice d'établissement scolaire
Je me réjouis des défis auxquels je suis confronté dans mon rôle de direction
Je traite avec dignité et respect les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents)

Comme précisé, l'utilité de cet ajout s'argumente par le fait que celui-ci requiert un travail de réflexion et de priorisation de la part du répondant, contrairement au questionnaire pour lequel le répondant peut rapidement faire ses choix sur une échelle de type Likert et répéter les mêmes réponses à plusieurs reprises sans pour autant montrer une prévalence d'une pratique par rapport à une autre. En effet, pour l'ICPLPI, le répondant doit se poser la question suivante « lesquels de ces énoncés suis-je le plus en accord avec, vu que je ne peux en choisir seulement deux? ». Cette même réflexion s'impose pour l'ensemble des énoncés à classer partant de -3 à +3 dans le degré d'accord relatif à l'énoncé, tout en tenant compte du fait qu'un nombre limité d'énoncés peut être associé à un même degré d'importance tel que décrit dans la démarche ci-dessous.

3.5.5.2.2. Démarche de la méthode Q

Dans un premier temps, le participant est invité à lire différents énoncés. Ensuite, il doit classer les différents énoncés selon leur niveau d'importance en commençant par ceux qui sont plus ou moins importants pour lui. Chaque niveau d'importance est relié à des attentes, des responsabilités ou des expériences vécues dans le cycle de vie de PI. Le participant doit

toutefois prendre le temps de réfléchir afin de déterminer jusqu'à quel point il est en accord ou en désaccord avec un énoncé (voir ANNEXE 9).

3.5.5.2.3. La fiche réponse

La consigne fournie aux participants était de tenir compte de la structure de la fiche de réponses et de réfléchir pour trouver jusqu'à quel point (de -3, tout à fait en désaccord, jusqu'à la valeur +3, tout à fait d'accord) chaque énoncé reflète des aspects significatifs liés à leur pratique professionnelle ordinaire. Bien entendu, ici, il est question d'un degré d'accord relatif, car leur choix est basé sur l'ensemble des énoncés que nous avons établis. Ainsi, pour hiérarchiser ces énoncés, ils ont dû effectuer un travail de comparaison et de priorisation des énoncés les uns par rapport aux autres (Boudreault et Kalubi, 2007). En suivant la structure de la fiche de réponses (figure 6), chaque participant devait situer deux énoncés dans la classe -3 (les énoncés qui, selon leurs réflexions, caractérisent le moins leur pratique professionnelle ordinaire), quatre dans la classe -2, six dans la classe -1, huit dans la classe 0, six dans la classe +1, quatre dans la classe +2 et 2 dans la classe +3 (énoncés qui décrivent le mieux leurs pratiques).

Ci-dessous, un exemple de questionnement fourni aux répondants pour adéquatement utiliser la fiche réponse.

Figure 6. Fiche- réponse pour l'ICPLPI

Selon moi, cela a **peu ou pas d'influence** sur mes pratiques, cela a peu ou pas d'influence sur la réussite du PI / PT ou la réussite de l'élève HDAA. Je suis **plutôt en désaccord** avec cet énoncé. Je pense que cet énoncé **est peu ou pas important**. Dans ce cas, je placerai l'énoncé # dans la case -1, -2 ou -3. Selon moi, cela a **moyennement de l'influence** sur mes pratiques, cela a peu ou pas d'influence sur la réussite du PI / PT ou la réussite de l'élève HDAA. Je suis **plus ou moins en accord** avec cet énoncé. Je pense que cet énoncé est **plus ou moins important**. Dans ce cas, je placerai l'énoncé # dans la case 0, -1 ou +1. Selon moi, cela a **beaucoup d'influence** sur mes pratiques, cela a peu ou pas d'influence sur la réussite du PI / PT ou la réussite de l'élève HDAA. Je suis **plutôt en accord** avec cet énoncé. Je pense que cet énoncé est **important**. Dans ce cas, je placerai l'énoncé # dans la case 1, 2 ou 3.



questionnaire a été envoyé à l'aide d'un lien URL directement accessible en ligne, de même, les réponses ont été compilées à partir de la plateforme Google Forms. Nous avons fait le choix conscient de compiler des réponses de ces deux groupes répondants dans le but d'accéder à ces deux perceptions distinctes, à savoir, comment les directions d'écoles perçoivent leur propre leadership dans le cycle de vie de PI, à l'aide de réponses relatives à la fréquence, versus comment ces mêmes fonctions sont perçues et ressenties par les pairs orthopédagogues observateurs.

Tableau 8. Exemples d'énoncés tirés du questionnaire sur la direction selon le CdCF PI

<i>La direction engage les membres de l'équipe à la mise en œuvre des PI/PT</i>
<i>La direction fournit le soutien nécessaire aux enseignants à participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision de son PI/PT</i>
<i>La direction s'assure que les ententes du PI soient prises de manière concertée</i>

3.6. L'analyse de contenu des résultats issus des questionnaires

Pour l'analyse thématique du contenu de tous nos questionnaires, c'est à dire, l'ensemble de nos outils de collecte sauf la section B de l'inventaire de pratiques de leadership (*ICPLPI*), qui lui a été traitée à l'aide de la méthode Q, nous avons procédé comme suit. Dans un premier temps nous avons effectué une pré analyse: choisir les documents pertinents, effectuer une première lecture flottante, identifier certains thèmes et regroupements de thèmes, repérer des indices, élaborer les indicateurs et décontextualiser le matériau (Wanlin, 2007). Ensuite est venue la phase centrale de codage des données; celles-ci ont été inscrites dans un document et regroupées par codes de thématiques préétablis à l'aide d'une grille de codage conçue étroitement en lien avec le contenu. Par exemple, les dimensions-codes préétablis de l'IPL (tracer la voie, inspirer une vision partagée, remettre en question les procédés, inciter les autres à agir et encourager le cœur). Finalement, nous avons terminé cette étape par une interprétation de « recontextualisation » (Savoie-Zajc, 2000).

3.7. Résumé des outils de collecte de données et d'analyse de contenu

Le tableau 9 ci-dessous illustre de manière synthétique et englobante nos outils de collecte de données ainsi que leurs usages méthodologiques et analytiques.

Tableau 9. Résumé des trois outils de collecte de données

	Outils de collecte de données	Répondants	Méthodologie d'analyse
Outil # 1	1) Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (ÉMRPI)	Orthopédagogues	Analyse de contenu
Outil #2	2) Inventaires de pratiques de leadership - <u>Section A :</u> Questionnaire (IPL) <i>Inventaire sur les pratiques de leadership (Poirel et Yvon ,2011)</i> - <u>Section B:</u> <i>Inventaire catégoriel de pratiques de leadership relatives au plan d'intervention (ICPLPI)</i>	Directions	<u>Section A :</u> Analyse de contenu <u>Section B :</u> Méthode Q
Outil #3	Questionnaire sur la direction selon le CdCF PI	Directions Orthopédagogues	Analyse de contenu

3.8. Limites de l'approche méthodologique

Comme notre recherche a pour but de documenter et analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI et d'explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI il nous apparaît possible que la recherche nous permette de répondre à nos objectifs.

Par contre, toute recherche s'accompagne de limites parfois relatives aux choix de l'approche méthodologique adoptée, parfois aux critères de scientificité des outils ou des instruments employés et d'autres fois, à l'orientation générale d'analyse du matériau de recherche. En ce qui nous concerne, prenons note du fait que la participation à notre recherche étant à caractère volontaire, nous pensons possible que notre échantillon de directions d'écoles ait été composé majoritairement de directions impliquées pour qui le leadership dans le cycle de vie de PI est reconnu difficile. Afin d'équilibrer les résultats, nous avons aussi interrogé des orthopédagogues qui eux, auraient pu avoir travaillé dans divers milieux et donc côtoyé différents modèles de leadership. Par ailleurs, l'idée que certaines directions d'écoles répondent aux questionnaires ou aux questions d'entrevue de manière infidèle est à considérer. La possibilité que ce facteur ait eu une incidence sur nos résultats ou un biais est une limite à ne pas négliger. Pour contrôler ce phénomène, nous avons utilisé la technique de substitution dans l'élaboration de certaines questions afin de réduire la pression normative chez les participants (Abric, 2003).

3.9. Considérations éthiques

En conformité avec les politiques en vigueur à l'Université de Montréal, un certificat d'éthique (CPER-17-120D; ANNEXE 11) a été obtenu avant la collecte des données. Précisément, ce certificat vise le respect des exigences éthique de la recherche scientifique. Tout d'abord, nous avons informé les participants du but de notre recherche et de l'importance de celle-ci. À ce sujet, ils ont été informés du déroulement de la collecte de données et de leur droit de poser des questions supplémentaires à n'importe quel moment donné du processus. Ensuite, ils ont été invités à signer un formulaire de consentement (ANNEXE 6). La participation à la recherche étant volontaire, ils ont été aussi informés du droit de refuser ou de se retirer de la recherche, et ce à n'importe quel moment, sans aucun préjudice pour eux. De plus, l'anonymat des participants a été assuré et en aucun moment il n'a été possible de les identifier dans cette recherche. À cet effet, des pseudo noms ont été utiles. Les données amassées auprès des participants ont été traitées de manière confidentielle et ont servi uniquement aux fins de cette recherche. Elles sont maintenant conservées dans un lieu sûr par l'équipe de recherche et seront détruites sept ans après la fin du projet. Finalement, au terme de cette recherche, une lettre de remerciement sera envoyée aux participants les informant des conclusions générales de la recherche.

RÉSULTATS

La présente recherche s'intéresse à la documentation et à l'analyse des formes et des niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI ainsi qu'à l'exploration de l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI. Au chapitre précédent, nous avons identifié, entre autres, les participants, les outils de collecte de données et nous avons expliqué l'approche analytique à laquelle nous avons eu recours pour traiter les résultats obtenus. Pour sa part, ce quatrième chapitre présente les résultats que nous avons obtenus à la suite des analyses qui ont été effectuées afin de répondre à nos objectifs spécifiques de recherche.

4.1. Résultats du questionnaire ÉMRPI pré et post recherche

Au total, cinq orthopédagogues (un homme et quatre femmes) ont répondu au questionnaire ÉMRPI deux fois, une fois avant l'implantation du programme et une fois après (pré et post recherche). Nous exposerons les données qui en ressortent succinctement et par la suite, on les comparera pour en tirer des conclusions. Bref, les questions consignées dans ce questionnaire (ANNEXE 7) ont permis de recueillir de l'information relative aux dimensions de préparation, de présence, de consultation, d'élaboration, d'engagement et de révision dans les processus d'élaboration, de mise en œuvre et de révision de plans d'intervention. Les orthopédagogues qui ont répondu aux questionnaires ont tout d'abord complété une série de questions fermées à l'aide d'une échelle de fréquence allant de toujours, parfois, jamais ou non-applicable. De plus, le questionnaire contenait trois questions ouvertes sur lesquelles les répondants ont pu s'expliquer et argumenter leurs points de vue.

Les résultats ressortent sont présentés ci-dessous en deux sous-sections: dans la première section, les réponses liées aux questions fermées (au tableau 10). Dans la deuxième section, les réponses aux questions ouvertes sont exposées en distinguant les réponses pré des réponses post recherche.

4.1.1. Résultats relatifs aux questions fermées

Tableau 10. ÉMRPI- Résultats des questions à choix multiples pré et post recherche

Les questions tirées du questionnaire	Les résultats pré recherche	Les résultats post recherche	Explication du résultat Selon les répondants
Les parents ou tuteurs sont présents à l'élaboration du PI	40% Jamais 40% Parfois 20% Toujours	40% Toujours 40% Parfois 20% Jamais	On remarque une augmentation de 20% de la présence des parents ou tuteurs à l'élaboration du PI.
Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant à l'élaboration du PI	60% Toujours 15 % Parfois 15% Jamais	40% Toujours 40% Parfois 20% N/A	On remarque une diminution de 20% de la contribution des parents ou des tuteurs à l'élaboration du PI. En revanche, le 20% N/A post recherche, c'est-à-dire non applicable, peut aussi s'apparenter au jamais qui valait 20% avant l'implantation du programme.
Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant à l'élaboration du PI	100% Parfois	40% Toujours 60% Parfois	On remarque une augmentation de 40% de la participation des parents ou tuteurs à la sélection des besoins prioritaires dans l'élaboration du PI.
Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs à l'élaboration du PI	60% Parfois 40% Jamais	40% Jamais 40% Parfois 20%Toujours	On remarque une augmentation de 20% de la participation des parents ou tuteurs à la sélection des objectifs de PI.
Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens à l'élaboration du PI	60% Parfois 40% Jamais	60% Parfois 40% Jamais	Le résultat reste le même.
Les parents ou tuteurs abordent un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	80% Parfois 20% Jamais	80% Parfois 20% Jamais	Le résultat reste le même.
La direction participe à l'élaboration du PI	40% Rarement 20% Parfois 20% Toujours 20% Jamais	40% Parfois 20% Rarement 20% Toujours 20% Jamais	On observe une augmentation de 20% de la participation de la direction à l'élaboration du PI.
Qui est l'intervenant principal qui participe à l'élaboration du PI	100% Orthopédagogue	60% Orthopédagogues 40% Enseignants	On observe une augmentation de 40% de la participation des enseignants à l'élaboration du PI.
La direction participe à la révision du PI	60% Rarement 20% Parfois 20% Jamais	40% Parfois 40% Rarement 20% Jamais	On observe une augmentation de 20% de la participation de la direction à la révision du PI.

Relativement à la présence des parents ou des tuteurs avant l'implantation de FADèPI, on dénote une fréquence moyenne, variant entre 20% pour le toujours et 40% pour le parfois. Par contre, post recherche on observe une augmentation de 20% dans le toujours. Par ailleurs, en ce qui concerne la participation active des parents ou des tuteurs dans le cycle de vie de PI,

globalement, on observe une participation faible à moyenne pré recherche, mais celle-ci passe à moyenne post recherche. Enfin, relativement à la participation de la direction dans le cycle de vie de PI, on passe d'un degré faible pré recherche à moyen post recherche. Effectivement, les résultats suggèrent que ce sont principalement les orthopédagogues qui sont responsables des PI.

4.1.2. Résultats relatifs aux questions ouvertes

En ce qui concerne les questions ouvertes ou à développement, précisément la question: *Qui met en œuvre les moyens proposés dans le PI? À quelle fréquence les intervenants implantent les moyens proposés?* Nos cinq répondants affirment unanimement, tant avant qu'après la recherche, que le responsable principal est l'orthopédagogue. Cependant, 3 de nos répondants identifient en plus de l'orthopédagogue, l'enseignant. En effet, une des réponses reçues était: *L'orthopédagogue avec les enseignants de classe*. De plus, relativement à la question *Décrivez brièvement l'implication (au regard de la mise en œuvre) des principaux intervenants*, nous notons qu'aucune des réponses obtenues ne fait référence à l'implication de la direction d'école. Effectivement, les cinq réponses reçues identifiaient le travail de l'orthopédagogue, celui de l'enseignant et, dans deux cas, l'implication de l'élève lui-même dans la mise en œuvre des moyens. En effet, les thèmes qui ressortent des réponses sont la fréquence des suivis, la mise en œuvre des moyens de PI, le progrès de l'élève, l'implication parentale et l'implication du personnel enseignant. Ci-dessous (tableau 11), on retrouve quelques exemples de réponses obtenues.

Tableau 11. Résultats de l'implication des intervenants dans la mise en œuvre des PI

« Tous les 3 mois, on se réunit avec les professeurs pour voir les progrès de l'enfant. »
« Implication non régulière des enseignants et parents, implication plus régulière des élèves et du personnel ressource. L'orthopédagogue insiste beaucoup sur la mise en œuvre des moyens, l'enseignant un peu moins et afin d'éviter que l'élève soit passif dans mise en œuvre, renforcement de la part de l'orthopédagogue sur pertinence moyens. »
« L'orthopédagogue s'assure du suivi des objectifs et des moyens proposés dans le PI. Il renforce la mise en œuvre des moyens auprès des enseignants, mais aussi auprès de l'élève. »
« S'assurer (orthopédagogue) que les élèves reçoivent du soutien additionnel et les accommodations nécessaires pour leur réussite. »
« Bonne volonté à la base des enseignantes, mais pas d'implication constantes sur le terrain. »

4.2. Résultats des inventaires de pratiques de leadership sections A et B

4.2.1. Résultats des inventaires de pratiques de leadership sections A: *Questionnaire IPL*

Tel que décrit à la rubrique *Méthodologie*, le questionnaire IPL, utilisé comme outil de collecte de données, nous a permis d'obtenir la perception des directions d'écoles relativement à leurs propres pratiques de leadership à l'aide d'indicateurs et de comportements observables associés aux cinq étiquettes de leadership, soit, tracer la voie, inspirer une vision partagée, remettre en question les procédés, inciter les autres à agir et encourager le cœur, identifiées par Poirel et Yvon (2011).

4.2.1.1. Comparatif des résultats du questionnaire IPL pré et post recherche

Le questionnaire IPL composé de trente énoncés et complété par deux directions d'écoles avant et après l'implantation du programme FADéPI, nous rapporte les résultats intéressants suivants qui sont compilés et présentés au tableau 12. L'usage d'un code en cinq couleurs permet d'associer visuellement la fréquence révélée d'une pratique. Le bleu représente une fréquence qualifiée de « rarement ou très rarement », le rouge représente la fréquence « occasionnellement » le jaune est associé au « parfois », le vert au « assez souvent » et le mauve à la fréquence « très souvent ou toujours ». De plus, pour faciliter la lecture, le résultat du haut est toujours issu de direction 1 et celui du bas identifie le résultat de direction 2. Lorsqu'un seul résultat est noté, cela signifie que les deux directions ont rapporté la même réponse.

Tableau 12. Synthèse des résultats pré et post recherche issus du questionnaire IPL

Légende pour représentation des résultats				
Rarement ou très rarement	Occasionnellement	Parfois	Assez souvent	Très souvent ou toujours
Énoncés	Résultat pré recherche	Résultat post recherche	Aucun changement : 0 Diminution ou augmentation : + ou - 1 + ou - 2 + ou - 3 + ou - 4	

			dans l'échelle de fréquence
Je recherche les occasions de défi qui mettent à l'épreuve mes compétences et mes capacités de direction	100%	100%	0
Je décris aux autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) les objectifs que j'aimerais que nous réalisions ensemble	50% 50%	50% 50%	+2 +1
J'incite les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents)	100%	50% 50%	+1
J'ai une idée claire de mon rôle de directeur ou directrice d'établissement scolaire.	50% 50%	100%	+3
Je prends le temps de souligner les progrès des autres (ex: enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents).	50% 50%	100%	+1 0
Je me tiens informé des activités de l'établissement qui peuvent influencer mes pratiques	50% 50%	50% 50%	+1 +1
J'invite les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) à intégrer ma vision du futur.	50% 50%	100%	+1 -1
Je traite les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) avec dignité et respect.	100%	100%	0
Je m'assure que les objectifs de l'établissement sont décomposés en parties faciles à comprendre.	50% 50%	100%	+1 0
Je m'assure que le travail de tous soit reconnu.	50% 50%	100%	+3 -1
Je remets en question la façon dont mes collaborateurs (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien) travaillent.	100%	50% 50%	0 +1
Je communique clairement des perspectives d'avenir positives et encourageantes pour mon établissement.	50% 50%	50% 50%	+1 +1
Je laisse à mes collaborateurs (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien) beaucoup de liberté pour qu'ils prennent leurs propres décisions.	50% 50%	50% 50%	+3 0
Je consacre du temps et de l'énergie à m'assurer que mes collaborateurs sont en accord avec les règlements de l'école.	50% 50%	50% 50%	0 0
Je félicite mes collaborateurs pour un travail bien fait.	50% 50%	50% 50%	0 0

Je cherche de nouvelles façons d'améliorer mon travail	50% 50%	100%	+2 0
Je montre à mes collaborateurs comment les objectifs à long terme peuvent être atteints avec une bonne collaboration	50% 50%	100%	+2 -1
Je développe des relations de coopération avec les collaborateurs de mon établissement	50% 50%	50% 50%	+2 0
J'informe mes collaborateurs sur ma façon de gérer mon établissement	50% 50%	100%	+2 0
Je manifeste mon appréciation et mon soutien aux collaborateurs de mon établissement pour leurs contributions	50% 50%	100%	0 -1
Je pose la question: "que pouvons-nous améliorer?" quand les choses ne se déroulent pas comme prévu.	50% 50%	50% 50%	0 0
Je pense à l'avenir et parle de mes projets futurs	50% 50%	50% 50%	0 0
Je crée un climat de confiance mutuelle au sein de mon établissement	50% 50%	50% 50%	+2 0
J'applique avec cohérence ce que je demande	50% 50%	100%	+1 0
Je trouve des façons de souligner les réalisations	50% 50%	100%	+1 0
J'expérimente de nouvelles méthodes de travail même s'il y a une possibilité d'échouer	50% 50%	50% 50%	0 0
Je suis passionné par les possibilités futures et mon enthousiasme est communicatif	100%	100%	0
Je suscite chez mes collaborateurs la motivation nécessaire pour atteindre les objectifs	50%	100%	-1
Je consulte mes collaborateurs pour fixer les objectifs de l'établissement	50% 50%	100%	+2 0
Je tiens à informer la commission scolaire du bon travail accompli par mon établissement	50% 50%	50% 50%	+3 +1

À la lumière des résultats présentés ci-haut, on observe de manière générale, soit un statu quo, soit une augmentation de la fréquence d'une pratique de leadership, et ce, possiblement suite à l'implantation du programme FADéPI. En effet, prenons les énoncés 1, 8, 21, 22, 26, et 27 pour lesquels on remarque que le résultat est resté le même pré et post recherche. Par exemple, le fait de poser la question: « que pouvons-nous améliorer » quand les choses ne se déroulent pas comme prévu, de penser à l'avenir et de parler des projets futurs ou

encore d'expérimenter de nouvelles méthodes de travail même s'il y a une possibilité d'échouer sont des pratiques de leadership que nos directions d'écoles participantes indiquent être de fréquence « parfois » ou « assez souvent ». Ce résultat est resté le même pré et post recherche. Par contre, prenons les autres énoncés tels que les numéros 10, 14, 23 et 30 pour lesquels les résultats ont positivement changé semblerait-il suite à l'implantation du programme FADéPI. Effectivement, on remarque un passage d'une fréquence faible ou moyenne à élevée. Par exemple, l'énoncé 10 qui est de s'assurer que le travail de tous soit reconnu est passé de occasionnellement ou assez souvent à très souvent ou toujours. Toutefois, nous tenons compte du fait que ces résultats ne suggèrent pas nécessairement un lien direct avec le programme FADéPI, ils peuvent aussi être interprétés au sens de la désirabilité sociale. Enfin, il serait intéressant, dans une recherche ultérieure, de conduire cette étude auprès d'un plus grand échantillon de recherche composé de contextes scolaires variés issus du secteur public ainsi que du secteur privé. En ce sens, il serait possible de contrôler, voire de diminuer le biais de la désirabilité sociale.

Par ailleurs, tel qu'expliqué à la rubrique *Méthodologie*, le questionnaire IPL est conçu sur la base des cinq dimensions de leadership suivantes: **tracer la voie** (énoncés 4, 9, 14, 19, 24, 29), **inspirer une vision partagée** (énoncés 2, 7, 12, 17, 22, 27), **remettre en question les procédés** (énoncés 1, 6, 11, 16, 21, 26), **inciter les autres à agir** (énoncés 3, 8, 13, 18, 23, 28) et **encourager le cœur** (énoncés 5, 10, 15, 20, 25, 30). En ce sens, relativement à ces cinq dimensions de leadership du questionnaire IPL, les résultats de notre recherche suscitent les observations suivantes.

- a) **Tracer la voie:** Les énoncés de l'IPL liés à cette dimension de leadership semblent suggérer qu'il s'agit là de pratiques dominantes pour les directions interrogées. De plus, les résultats post recherche pour ces énoncés, entre autres, avoir une idée claire de son rôle en tant que direction, s'assurer que les objectifs de l'établissement soient décomposés en parties faciles à comprendre ou encore, appliquer avec cohérence ce qu'on demande, suggèrent quasi unanimement une fréquence « assez souvent » pour ces pratiques.
- b) **Inspirer une vision partagée:** L'étude des énoncés 2, 7, 12, 17, 22, 17, entre autres, intégrer les autres à partager une vision commune du futur, communiquer clairement des perspectives d'avenir positives et encourageantes ou encore, être passionné par les possibilités futures et avoir un enthousiasme communicatif, aboutit à un passage de

fréquence globale pré recherche qualifiée de « parfois » à des pratiques qui sont de haute fréquence, voire « assez souvent » à « très souvent ou toujours » post-recherche.

- c) **Remettre en question les procédés:** Les énoncés 1, 6, 11, 16, 21, 26 se rapportent globalement à la recherche de solutions et la proactivité du leader. Par exemple, rechercher des occasions qui mettent à défis ses compétences et capacités de direction, remettre en question la façon de travail des collaborateurs ou expérimenter de nouvelles méthodes de travail même s'il y a une possibilité d'échouer. Relativement à ces pratiques, nos résultats pré recherche suggèrent une fréquence moyennant autour du « parfois » alors qu'après l'implantation du programme on passe vers une fréquence moyenne-élevée variant entre « assez souvent » et « très souvent ou toujours ».
- d) **Inciter les autres à agir:** Les énoncés liés à cette dimension de leadership font davantage référence à l'habileté du leader à motiver ses collègues à effectuer certaines actions par l'entremise de comportements sociaux positifs. En effet, les énoncés se rapportent, entre autres, à la capacité de traiter les autres avec dignité et respect, de laisser aux collaborateurs beaucoup de liberté pour qu'ils prennent leurs propres décisions ou par la création d'un climat de confiance mutuelle au sein de l'établissement. Relativement à ce groupe d'énoncés, nous avons obtenu des résultats pré recherche paradoxalement opposés et intéressants. Il semblerait que pour une des deux directions, il s'agisse là de pratiques importantes, faisant partie intégrante de son leadership alors que pour l'autre, ce sont des pratiques peu fréquentes qui se placent sous l'étiquette « occasionnellement ». Par contre, post-recherche, pour cette même direction, les résultats de ces pratiques ont augmenté de fréquence moyennant autour de « assez souvent »
- e) **Encourager le cœur:** Il s'agit là de pratiques relatives à la bienveillance, au soutien, à l'accompagnement et au renforcement positif qu'offrent les directions d'écoles à l'égard de leurs collègues. Prenons comme exemples les énoncés 10 et 20, s'assurer que le travail de tous soit reconnu et manifester son appréciation et son soutien aux collaborateurs de l'établissement pour leurs contributions. De manière générale, nous avons obtenu des résultats pré et post recherche positifs et semblables. Toutefois, nous notons deux résultats différents. Pour l'énoncé 10 *je m'assure que le travail de tous soit reconnu*, une direction a répondu « occasionnellement » pour le résultat pré recherche. Pour l'énoncé 30 *je tiens à informer la commission scolaire du bon travail accompli par mon équipe*, une direction a répondu « rarement ou jamais » pour le résultat pré

recherche. Cela peut s'expliquer par le fait qu'il s'agisse d'écoles privées qui ne font pas partie d'une commission scolaire, tel que perçu par le IPL.

Bref, pour finaliser cette section, nous pensons utile de synthétiser de manière compréhensible comment ces résultats se rattachent aux cinq dimensions de leadership nommées par l'IPL (tracer la voie, inspirer une vision partagée, remettre en question les procédés, inciter les autres à agir et encourager le cœur) pour chacune des deux directions pré et post recherche. En fait, pour ce faire, nous présenterons succinctement un ratio d'énoncés liés à des pratiques fréquentes, définies par les indicateurs « assez souvent » et « très souvent ou toujours » et ce, pour chacune des cinq dimensions de leadership (voir tableau 13).

Tableau 13. Synthèse des résultats en lien avec les 5 dimensions de leadership de l'IPL

Direction 1		
Dimension de leadership selon l'ILP	Résultat pré recherche	Résultat post recherche
Tracer la voie (4, 9, 14, 19, 24, 29)	0/6	3/6
Inspirer une vision partagée (2, 7, 12, 17, 22, 27)	1/6	5/6
Remettre en question les procédés (1, 6, 11, 16, 21, 26)	3/6	3/6
Inciter les autres à agir (3, 8, 13, 18, 23, 28)	3/6	5/6
Encourager le coeur (5, 10, 15, 20, 25, 30)	2/6	6/6
Direction 2		
Tracer la voie (4, 9, 14, 19, 24, 29)	6/6	6/6
Inspirer une vision partagée (2, 7, 12, 17, 22, 27)	6/6	6/6
Remettre en question les procédés (1, 6, 11, 16, 21, 26)	3/6	6/6
Inciter les autres à agir (3, 8, 13, 18, 23, 28)	3/6	6/6
Encourager le cœur (5, 10, 15, 20, 25, 30)	6/6	6/6

Les résultats qui ressortent du tableau 13 suggèrent des observations intéressantes. Tout d'abord, notons l'écart qui existe entre les pratiques des deux directions aux résultats pré recherche. Avant la recherche, la direction 2 semble dire que tracer la voie, inspirer une vision partagée et encourager le cœur sont toutes des dimensions de leadership mises en pratique de manière fréquente (6/6), alors que remettre en question les procédés et inciter les autres à agir

sont des pratiques moins fréquentes (3/6). Suite à la recherche (résultat post recherche), cette même direction 2 semble mettre en pratique l'ensemble des 30 énoncés prévus au IPL, soit les cinq dimensions de leadership de manière fréquente (6/6). Ensuite, pour ce qui est des résultats issus de direction 1, les changements notés suite à l'implantation du programme FADéPI sur la fréquence des pratiques de leadership issues de l'IPL est assez impressionnante. Avant l'implantation du programme FADéPI, tracer la voie, inspirer une vision partagée et encourager le cœur étaient des dimensions de leadership très peu mises en pratique. Suite à la recherche, celles-ci ont drastiquement augmenté. Entre autres, la dimension encourager le cœur est passée d'un résultat de 2/6 à 6/6. On remarque donc que d'une part, pour direction 2, le programme FADéPI a contribué à augmenter et bonifier certaines pratiques de leadership. D'autre part, pour direction 1, on observe que le programme FADéPI a permis non seulement d'augmenter, mais aussi d'initier la direction à actualiser son leadership à travers ces pratiques.

4.2.2. Résultats des inventaires de pratiques de leadership section B : Inventaire catégoriel sur les pratiques de leadership de la direction dans le cycle de vie d'un PI (ICPLPI)

Cet outil de collecte de données nous a permis d'accéder à un niveau supérieur d'analyse des énoncés consignés au questionnaire IPL. Effectivement, l'ICPLPI fait usage des énoncés de l'IPL pour ensuite aller susciter un travail de sélection, de priorisation et de décision à l'aide d'une fiche réponse graduée de -3 à +3, tel que décrit à la rubrique *Méthodologie*. Ci-bas, au tableau 14, on présente les résultats issus de cet outil. Afin de faciliter la lecture, nous avons indiqué le numéro de l'énoncé dans les colonnes de gauche respectives, ensuite, au milieu, nous avons cité l'énoncé en question pour à droite apposer les résultats en suivant toujours le format: résultat de direction 1 à gauche et résultat de direction 2 à droite. Les énoncés pour lesquels les deux répondants ont fourni la même réponse sont soulignés.

Tableau 14. Synthèse des résultats de l'ICPLPI

#	Énoncé	Résultats	#	Énoncé	Résultats
1	Je recherche les occasions de défi qui mettent à l'épreuve mes compétences et mes capacités de direction	-2, 0	17	Je suis capable de démontrer qu'une bonne collaboration aurait une incidence positive sur l'atteinte de nos objectifs à long terme	0, 1
2	Je décris aux autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) les objectifs que j'aimerais que nous réalisions ensemble relatifs aux	-1, 0	18	<u>Je suis satisfait (e) des relations de coopération que j'ai développées au sein de mon établissement</u>	1, 1

	élèves HDAA				
3	<u>J'incite les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) à participer à la mise en œuvre et la révision des PI/PT des activités de l'établissement</u>	0, 0	19	Je m'assure d'informer régulièrement mon personnel quant à la façon d'élaborer et de gérer les PI/PT	-1, 1
4	J'ai une idée claire de mon rôle de directeur ou directrice d'établissement scolaire	-2, 3	20	Je prends le temps de donner de la rétroaction et du soutien à mon personnel en affirmant et valorisant leurs forces et contributions	-1, 2
5	Je prends le temps de souligner les progrès des autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents)	0, 1	21	C'est important pour moi d'engager mon personnel dans un processus d'introspection et de rétrospection notamment lorsque les choses ne se déroulent pas comme prévu	1, 2
6	Je me tiens informé (e) des activités de l'établissement qui peuvent influencer mes pratiques relatives à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI/PT	1, 2	22	<u>J'aime parler, à mon personnel, de projets futurs relatifs à la réussite des élèves HDAA</u>	1, 1
7	J'aime inviter les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) à intégrer ma vision du futur	-1, 0	23	<u>À mon avis, il y a un climat de confiance mutuelle au sein des équipes de PI/PT</u>	0, 0
8	Je traite avec dignité et respect les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents)	1, 2	24	Je trouve que j'applique avec cohérence ce que je demande au regard de la planification et de la gestion des PI/PT	-2, 2
9	Je pense que les objectifs de l'établissement sont faciles à comprendre et réalistes	-3, -1	25	Je m'assure de souligner les réalisations relatives au cycle de vie d'un PI/PT	-3, -1
10	<u>Je dirais que le travail de mon personnel scolaire relatif à l'élaboration, la gestion et la révision des PI/PT est reconnu</u>	-1, -1	26	Je prends des risques dans la mise à l'essai de nouvelles méthodes ou stratégies, ainsi que de nouveaux services, outils ou procédés pédagogiques	0, 1
11	J'aime m'engager dans un processus de réflexion au regard des pratiques d'élaboration, de mise œuvre et de révision de PI/PT poursuivie par le personnel scolaire	-2, 0	27	Je suis satisfait (e) de la façon dont je communique ma passion et mon enthousiasme relatif aux possibilités futures	-2, 2
12	<u>Je crois que je communique clairement des perspectives d'avenir positives et encourageantes pour mon établissement</u>	-1, -1	28	Je trouve que mon personnel est adéquatement stimulé dans ses rôles et responsabilités relatifs au PI/PT	-3, -1
13	À mon avis, mon personnel a suffisamment droit à la liberté d'opinion et d'expression afin de prendre ses propres décisions	-1, 0	29	J'implique mon personnel, lorsque je dois fixer de nouveaux objectifs relatifs à nos pratiques d'intervention pédagogiques auprès d'élèves HDAA	-2, 3
14	Je consacre du temps et de l'énergie à	-3, 1	30	<u>Je pense important d'informer la</u>	0, 0

	m'assurer que mon personnel est en accord avec les règlements de l'établissement			<u>commission scolaire ou l'association / la fédération des écoles privées de nos réussites relatives aux élèves HDAA</u>	
15	<u>Je félicite régulièrement mon personnel pour le travail bien fait</u>	3, 3	31	Je me réjouis des défis auxquels je suis confronté dans mon rôle de direction	0, 2
16	J'aime trouver de nouvelles façons d'améliorer mon travail	-2, 0	32	J'aime l'idée de créer une ou des communautés d'apprentissage en constituant des équipes de travail	-2, 1

Ainsi, on remarque que nos deux directions s'entendent sur certains énoncés. Effectivement, ils considèrent très important (+3) le fait de féliciter régulièrement le personnel pour le travail bien fait; important (+1) les faits d'être satisfait d'avoir développé des relations de coopération au sein de l'établissement et de parler à son personnel des projets futurs relatifs à la réussite des ÉHDAA; et plus ou moins important (0) le fait d'inciter les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) à participer à la mise en œuvre et la révision des PI/PT des activités de l'établissement, d'avoir un climat de confiance mutuelle au sein des équipes de PI/PT et d'informer la commission scolaire ou l'association / la fédération des écoles privées des réussites relatives aux élèves HDAA. À l'inverse, les deux directions ne considèrent pas important (-1) les faits de reconnaître le travail du personnel scolaire relatif à l'élaboration, la gestion et la révision des PI/PT et de communiquer clairement des perspectives d'avenir positives et encourageantes pour l'établissement.

Dans le but de synthétiser les énoncés considérés les plus importants (au-dessus du zéro), nous avons d'abord compilé les résultats respectifs pour chacune des directions d'écoles dans le tableau 15, ci-dessous. Ces données représentent les énoncés de l'ICPLPI qui ont reçu un score se situant entre le +1 et +3 de la fiche-réponse. Ces énoncés représentent des pratiques de leadership considérées plus importantes par ces directions d'écoles par rapport aux autres pratiques proposées dans chacun des énoncés.

Tableau 15. Énoncés caractérisés d'importants (ICPLPI)

<u>Direction 1</u>	<u>Énoncés importants (+1 à +3):</u> 4, 5, 6, 8, 14, 21, 26, 27, 31
<u>Direction 2</u>	<u>Énoncés importants (+1 à +3):</u> 6, 8, 17, 19, 20, 21, 24, 29, 32

Ensuite, nous avons pensé utile de trier les énoncés identifiés plus importants et de les classer en fonction des cinq dimensions identifiées par Poirel et collaborateurs (2019) et adaptés par Myara et Tudor (2020) pour pouvoir faire ressortir les convergences de résultats et la prévalence d'une dimension par rapport à une autre. Cette classification est représentée au tableau 16.

Tableau 16. Rapport des résultats qualifiés d'importants de l'ICPLPI en lien avec les cinq dimensions de leadership

Dimension de l'IPL	Direction 1	Direction 2
Tracer la voie relative au cycle de PI (4, 9, 14, 19, 24, 29)	4, 14	24, 29
Inspirer une vision partagée concernant les élèves HDAA (2, 7, 12, 17, 22, 27)	27	17
Remettre en question les procédés utilisés au regard du cycle de vie de PI (1, 6, 11, 16, 21, 26) 6 21	6, 21, 26	6, 21
Inciter les autres à agir dans un cycle de PI (3, 8, 13, 18, 23, 28) 8	8	8
Encourager le coeur dans un cycle de PI (5, 10, 15, 20, 25, 30)	5	20

À travers le tableau 16, on observe que les deux dimensions de leadership dominantes semblent être: *Tracer la voie relative au cycle de PI* et *Remettre en question les procédés utilisés au regard du cycle de vie de PI*. Par contre, en ce qui concerne *Remettre en question les procédés utilisés au regard du cycle de vie de PI*, les résultats convergent en deux points ou énoncés 6 et 21 qui sont des pratiques de leadership identifiées telles que, *Je me tiens informé(e) des activités de l'établissement qui peuvent influencer mes pratiques relatives à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI/PT* et *C'est important pour moi d'engager mon personnel dans un processus d'introspection et de rétrospection notamment lorsque les choses ne se déroulent pas comme prévue*. De plus, on remarque que pour la dimension *Inciter les autres à agir dans un cycle de PI*, les deux directions suggèrent prioriser la pratique de leadership de l'énoncé 8 qui est de traiter avec dignité et respect les autres (ex : enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents). Enfin, on remarque que les dimensions *Inspirer une vision partagée concernant les élèves HDAA*, *Inciter les autres à agir dans un cycle de PI* et *Encourager le cœur dans un cycle de PI* sont des dimensions de leadership plus faibles et pour lesquelles les directions n'ont associé qu'une seule pratique prioritaire.

4.3. Résultats du questionnaire sur la direction selon le CdCF PI

Présenté plus haut dans la section relative à la méthodologie de la recherche, le présent questionnaire a été conçu sur la base des fonctions consignées au cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des PI (Myara, 2012). Plus précisément, nous avons étudié les fonctions que doit remplir un cycle de vie de PI optimal au regard du leadership de la direction d'école dans ce cycle. Ces fonctions, articulées sous forme de trente-trois comportements observables de directions d'établissements scolaires dans le cycle de vie de PI ont généré des résultats intéressants. Ces données résultantes, présentées dans le tableau 13 de compilation illustre les perceptions auto rapportées par les directions d'écoles concernant leurs propres pratiques de leadership en contraste avec les résultats issus des perceptions de cinq orthopédagogues, membres de l'équipe-école, relatives aux pratiques de leadership des directions en question.

4.3.1. Rapport des résultats pour le questionnaire sur la direction selon le CdCF PI

Tableau 17. Rapport des résultats pour le CdCF PI relatif aux pratiques de la direction

Énoncé	Résultat rapporté par les directions	Résultat rapporté par les orthopédagogues
1. La direction précise les ententes du PI/PT au plus tard 30 jours après la rentrée scolaire.	Assez souvent Assez souvent	2 Rarement ou très rarement, 2 occasionnellement 1 Assez souvent
2. La direction engage les membres de l'équipe à la mise en œuvre des PI/PT.	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours	1 Parfois, 3 occasionnellement 1 Très souvent ou toujours
3. La direction fixe des horaires de rencontres qui s'inscrivent dans la tâche de l'enseignant(e).	Rarement ou très rarement Très souvent ou toujours	4 Rarement ou très rarement, 1 très souvent ou toujours
4. La direction voit à la réalisation périodique du PI/PT.	Parfois Très souvent ou toujours	2 Rarement ou très rarement 2 Parfois 1 Occasionnellement
5. La direction fournit le soutien nécessaire aux enseignants à participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision de son PI/PT.	Assez souvent Très souvent ou toujours	2 Rarement ou très rarement 2 Occasionnellement 1 Assez souvent
6. La direction avise les parents de la soumission du dossier de l'élève.	Très souvent ou toujours	1 Rarement ou très rarement

	Très souvent ou toujours	2 Occasionnellement 1 Assez souvent 1 Très souvent ou toujours
7.Au besoin, la direction soumet le dossier au comité ad hoc ou à la commission scolaire.	Rarement ou très rarement Parfois	4 Rarement ou très rarement, 1 assez souvent
8.La direction réserve la coordination d'un plan d'intervention d'un élève hébergé à l'extérieur de son milieu familial à un psychoéducateur.	Rarement ou très rarement Assez souvent	5 Rarement ou très rarement
9.La direction réserve la coordination d'un plan d'intervention à un ou une orthopédagogue.	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours	5 Très souvent ou toujours
10.La direction fait connaître les droits des personnes handicapées.	Parfois Très souvent ou toujours	3 Rarement ou très rarement 1 Parfois 1 Occasionnellement
11.La direction accepte que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins.	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours	5 Assez souvent
12.La direction structure les autres activités de l'école de façon à les rendre accessibles à l'élève.	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours	1 Occasionnellement 3 Parfois 1 Assez souvent
13.La direction s'assure que les ententes du PI soient prises de manière concertée.	Assez souvent Très souvent ou toujours	4 Occasionnellement 1 Assez souvent
14.La direction met en œuvre des activités d'approfondissement ou d'enrichissement pour les élèves doués.	Parfois Très souvent ou toujours	3 Occasionnellement 2 Parfois
15.La direction s'assure qu'il y ait une évaluation annuelle du PI.	Assez souvent Très souvent ou toujours	2 Rarement ou très rarement, 3 assez souvent
16.La direction évalue la qualité des services rendus aux élèves. HDAA	Assez souvent Très souvent ou toujours	1 Rarement ou très rarement, 1 occasionnellement 1 Parfois 2 Assez souvent
17.La direction rend compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services obtenus à la commission scolaire à raison d'une fois par année.	Rarement ou très rarement Très souvent ou toujours	3 Rarement ou très rarement 2 Très souvent ou toujours

18.La direction engage le coordonnateur principal du PI à informer régulièrement les parents quant à la réalisation et l'évaluation du PI	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours.	5 Très souvent ou toujours
19.La direction informe les parents de leurs droits procéduraux.	Rarement ou très rarement Très souvent ou toujours	3 Rarement ou très rarement, 2 très souvent ou toujours
20.La direction planifie les actions et les ressources nécessaires pour l'élève en fonction de l'évaluation individuelle et personnalisée des besoins et capacités de l'élève.	Assez souvent Très souvent ou toujours	3 Assez souvent, 2 très souvent ou toujours
21.La direction encourage une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion.	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours	5 Assez souvent
22.La direction trouve et fournit les connaissances et les ressources dont les intervenants auraient besoin.	Assez souvent Très souvent ou toujours	2 Rarement ou très rarement 3 Parfois
23.La direction fournit des occasions à l'élève HDAA de participer aux activités extra ou parascolaires.	Assez souvent Très souvent ou toujours	3 Assez souvent, 2 très souvent ou toujours
24.La direction fournit des renseignements aux parents à raison d'une fois par mois lorsque les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours	5 Assez souvent
25.La direction précise aux parents les services qui sont offerts pour les élèves HDAA	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours	3 Parfois 2 Assez souvent
26.La direction fournit des recommandations à sa commission scolaire quant au classement de l'élève.	Rarement ou très rarement Assez souvent	5 Rarement ou très rarement
27.La direction informe les parents de leur droit d'inviter une personne qui connaît l'élève aux rencontres de PI	Occasionnellement Parfois.	2 Occasionnellement 3 Parfois
28.La direction informe les parents de leurs droits de recours dans le cas où ces derniers contestent la décision.	Rarement ou très rarement Assez souvent	4 Rarement ou très rarement 1 Occasionnellement

29.La direction s'informe sur les services régionaux, supra régionaux et communautaires disponibles au regard des élèves HDAA	Rarement ou très rarement Parfois	3 Rarement ou très rarement 2 Occasionnellement
30.La direction invite les parents à s'impliquer dans des associations.	Rarement ou très rarement Parfois	4 Rarement ou très rarement 1 Assez souvent
31.La direction organise de la formation continue au regard de l'intervention pédagogique auprès d'élève HDAA	Très souvent ou toujours Assez souvent.	5 Assez souvent
32.La direction encourage le personnel à innover (approches, stratégies et matériels)	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours	5 Assez souvent
33.La direction emploie un moyen pour gérer (la gestion implique la capacité de dresser les portraits d'élèves HDAA, les besoins d'élèves HDAA, les objectifs qui ont été poursuivis, la réussite au regard des objectifs qui ont été fixés pour eux, la réussite des moyens qui ont été utilisés pour eux) les PI/PT	Très souvent ou toujours Très souvent ou toujours	5 Assez souvent

À la lumière des résultats exposés dans le rapport ci-haut. Nous pensons utile d'effectuer un tri et d'exposer les convergences et les divergences qui répartissent les réponses des répondants directions d'écoles et orthopédagogues. C'est ce que nous présenterons aux sections 4.3.2. et 4.3.3..

4.3.2. Comparatif des résultats pour le questionnaire sur la direction selon le CdCF PI

Dans le tableau 18 qui suit, nous présentons les convergences des réponses issues des deux groupes de répondants. Effectivement, ces réponses traduisent un résultat similaire, relatif à la fréquence d'une pratique de leadership dans le cycle de vie de PI, de la part des directions d'écoles et des orthopédagogues. Pour faciliter la lecture et l'analyse des résultats, nous avons regroupé les réponses en trois catégories: 1) les pratiques de leadership à haute fréquence (associées aux fréquences assez souvent, très souvent ou toujours) ; 2) les pratiques de leadership à moyenne fréquence (associées aux fréquences parfois ou occasionnellement); 3) les pratiques de leadership à basse fréquence (associées aux fréquences rarement ou très rarement).

Tableau 18. Convergences des perceptions entre les directions et les orthopédagogues

Pratiques de leadership issues de résultats convergents <i>(les réponses des directions et des orthopédagogues)</i>
--

<i>rapportent globalement le même résultat)</i>
Pratiques à haute fréquence
Énoncé 9. La direction réserve la coordination d'un plan d'intervention à un ou une orthopédagogue.
Énoncé 11. La direction accepte que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins.
Énoncé 18. La direction engage le coordonnateur principal du PI à informer régulièrement les parents quant à la réalisation et l'évaluation du PI
Énoncé 21. La direction encourage une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion.
Énoncé 23. La direction fournit des occasions à l'élève HDAA de participer aux activités extra ou parascolaires.
Énoncé 24. La direction fournit des renseignements aux parents à raison d'une fois par mois lorsque les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école
Énoncé 31. La direction organise de la formation continue au regard de l'intervention pédagogique auprès d'élève HDAA
Énoncé 32. La direction encourage le personnel à innover (approches, stratégies et matériels)
Énoncé 33. La direction emploie un moyen pour gérer (la gestion implique la capacité de dresser les portraits d'élèves HDAA, les besoins d'élèves HDAA, les objectifs qui ont été poursuivis, la réussite au regard des objectifs qui ont été fixés pour eux, la réussite des moyens qui ont été utilisés pour eux) les PI/PT
Pratiques à moyenne fréquence
Énoncé 17. La direction rend compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services obtenus à la commission scolaire à raison d'une fois par année.
Énoncé 19. La direction informe les parents de leurs droits procéduraux.
Énoncé 20. La direction planifie les actions et les ressources nécessaires pour l'élève en fonction de l'évaluation individuelle et personnalisée des besoins et capacités de l'élève.
Énoncé 27. La direction informe les parents de leur droit d'inviter une personne qui connaît l'élève aux rencontres de PI
Pratiques à basse fréquence
Énoncé 3. La direction fixe des horaires de rencontres qui s'inscrivent dans la tâche de l'enseignant(e)
Énoncé 7. Au besoin, la direction soumet le dossier au comité ad hoc ou à la commission scolaire.
Énoncé 29. La direction s'informe sur les services régionaux, supra régionaux et communautaires disponibles au regard des élèves HDAA
Énoncé 30. La direction invite les parents à s'impliquer dans des associations.

Au total, les deux groupes de répondants produisent des réponses concordantes pour dix-sept des trente-trois pratiques de leadership dans le cycle de vie de PI identifiées au CdCF du programme FADéPI. C'est-à-dire, qu'on aboutit à un consensus pour à peu près 52% des représentations des pratiques de leadership. Cela signifie aussi qu'il reste environ la moitié des

pratiques de leadership pour lesquelles les résultats des directions versus ceux des orthopédagogues ne sont pas similaires, voire souvent contraires.

4.3.3. Divergences des perceptions entre les directions et les orthopédagogues

Il y a un écart entre les perceptions des orthopédagogues et les directions pour seize sur trente-trois des énoncés. **L'écart est plus significatif** lorsque les directions auto rapportent « *Très souvent* » ou « *assez souvent* » alors que les orthopédagogues répondent « *rarement* » ou « *occasionnellement* » aux mêmes énoncés. **L'écart est moins significatif** lorsque les directions répondent « *parfois* » les orthopédagogues indiquent « *occasionnellement* »

Par exemple, **l'écart est plus significatif** pour les énoncés suivants:

- *La direction fournit le soutien nécessaire aux enseignants à participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision de son PI/PT*
- *La direction s'assure que les ententes du PI soient prises de manière concertée*

Par exemple, **l'écart est moins significatif** pour les énoncés suivants:

- *La direction trouve et fournit les connaissances et les ressources dont les intervenants auraient besoin*
- *La direction invite les parents à s'impliquer dans des associations*
- *La direction s'informe sur les services régionaux, supra régionaux et communautaires disponibles au regard des élèves HDAA*

4.4. Limites relatives aux résultats

Pour conclure cette section qu'est la présentation des résultats de recherche, nous discuterons brièvement des limites relatives aux données. Effectivement, nous sommes conscients du fait que nos résultats auraient pu être influencés par différents facteurs. Tout d'abord, relativement à l'outil de collecte de données qu'est le questionnaire, même si nous ne l'avons remarqué qu'à peu de reprises, il nous importe de souligner que nous avons parfois noté des réponses répétitives, voire peut-être remplies sans une réelle réflexion. En plus du facteur de désirabilité sociale, nous sommes conscients qu'il s'agit là d'une limite inhérente au choix d'utiliser un questionnaire comme outil de collecte de données. Cependant, pour essayer de contrebalancer cette limite, notre inventaire de pratiques de leadership, comporte un volet qui applique la méthode Q. Celle-ci produit des données issues d'une analyse qualitative par

thème ou étiquette, mais aussi une analyse quantitative factorielle. Bien que nous n'ayons pas pu exécuter le volet de l'analyse factorielle étant donné que notre échantillon de deux directions d'écoles n'était pas suffisant (il aurait fallu un minimum de quatre participants pour créer des facteurs) et que cela aussi constitue une limite, nous avons pu l'utiliser pour en faire une analyse qualitative. Ainsi, cette analyse a permis de faire un rapport des résultats entre le questionnaire IPL et l'inventaire catégoriel. En outre, les éléments de convergences et de complémentarités entre la perception des directions et des intervenants que nous avons rapportés, sont, selon nous, des éléments qui pourraient un peu neutraliser l'effet de la désirabilité sociale d'un groupe de répondants. Après tout, l'utilisation de trois outils de collecte différents a été intentionnelle dans le but d'affaiblir, dans la mesure du possible, les limites. Finalement, la majeure partie de l'étape post recherche s'est déroulée durant l'exceptionnelle période du virus mondial COVID-19. En ce sens, nous avons dû restructurer notre méthodologie, en particulier les questionnaires post-recherche : nous devions travailler avec des professionnels débordés, anxieux et ayant peu de temps à consacrer à une recherche universitaire, compte tenu de leurs conditions de travail changeantes. Bref, nous avons jugé nécessaire d'indiquer ces trois limites auxquelles nous avons fait face pour mieux comprendre comment se circonscrivent nos données.

DISCUSSION

Dans le premier chapitre de ce mémoire, nous avons exploré la préoccupation liée aux besoins des ÉHDAA, au PI et au leadership de la direction d'école. Une fois que nous avons décrit les principaux modèles théoriques relatifs au leadership, thème central de notre recherche, nous avons pu dresser la ligne directrice de notre étude. En effet, notre cadre de référence nous a permis d'aiguiller nos objectifs principaux de recherche: **documenter et analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI** ainsi qu'**explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI**. Afin d'atteindre nos objectifs de recherche, nous avons utilisé différents outils de collecte et avons recueilli des données que nous avons ensuite soumises à une analyse. Dans le chapitre précédent, nous avons présenté les résultats obtenus. Ce cinquième chapitre présente une discussion des résultats obtenus à la lumière de la littérature scientifique et des études empiriques exposées dans la problématique ainsi que dans le cadre de référence de ce mémoire. Dans un premier temps, nous discuterons des résultats obtenus en fonction de notre premier objectif qui vise à documenter et à analyser les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI. Dans un deuxième temps, nous discuterons des résultats liés à notre deuxième objectif qui vise à explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI. Par la suite, nous présenterons les retombées théoriques se dégageant de nos résultats avant de finalement proposer des formes d'implication ou des pratiques de leadership susceptibles d'augmenter le niveau d'actualisation du leadership de la direction d'école.

5.1. Aide-mémoire des outils de collecte de données et d'analyse

	Outils de collecte de données	Répondants	Méthodologie d'analyse
Outil # 1	3) Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (ÉMRPI)	Orthopédagogues	Analyse de contenu
Outil #2	4) Inventaires de pratiques de leadership - <u>Section A</u> : Questionnaire (IPL) <i>Inventaire sur les pratiques de leadership (Poirel et Yvon ,2011)</i> ; - <u>Section B</u> : <i>Inventaire catégoriel de pratiques de leadership relatives au plan d'intervention (ICPLPI)</i>	Directions	<u>Section A</u> : Analyse de contenu <u>Section B</u> : Méthode Q
Outil #3	Questionnaire sur la direction selon le CdCF	Directions Orthopédagogues	Analyse de contenu

Ici, nous rapportons le tableau 9 exposé à la section *Méthodologie* en tant qu'aide-mémoire pour faciliter le rappel des outils de collecte de données et d'analyse qui servent de point de mire pour notre discussion. De plus, nous souhaitons aviser le lecteur que pour la suite, nous ferons référence à ces outils de collecte en fonction de leur numérotation (premier outil, deuxième outil et troisième outil; ou encore, outil #1, outil #2 et outil#3) dans le but de limiter l'utilisation d'acronymes qui puissent porter à confusion.

5.2. Niveaux et formes d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI

Comme précisé dans le cadre de référence, les « niveaux » d'implication se rapportent aux moments durant lesquels la direction d'école s'implique dans le cycle de vie de PI alors que les « formes » d'implication correspondent aux façons dont les directions s'impliquent dans le cycle de vie de PI. Aux sections 5.2.1. et 5.2.2. nous discuterons de notre interprétation des résultats au regard de nos deux premiers objectifs spécifiques (1.1 et 1.2) qui sont **d'identifier les niveaux d'implication (quand ou à quel moment du processus) de la direction d'école dans le cycle de vie de PI et d'identifier les formes d'implication (comment ou de quelles façons) de la direction d'école dans le cycle de vie de PI.**

5.2.1. Identifier les niveaux d'implication (quand ou à quel moment du processus) de la direction d'école dans le cycle de vie de PI

Rappelons que le cycle de vie de PI, comme décrit par Myara (2011) est un processus en trois phases; 1) l'élaboration du PI (qui se divise en deux étapes: étape 1 nommée *les processus*, étape 2 nommée *les ententes*); 2) la mise en œuvre et la révision périodique du PI; et 3) la révision annuelle du PI. Ces trois phases se décomposent en quinze stades organisés à la figure 2 présentée à la rubrique *Problématique*. Ces différentes étapes ou moments dans le cycle de vie de PI sont identifiés dans notre recherche sous l'étiquette *niveaux d'implication*. Nos résultats de recherche nous permettent d'identifier et de discuter de ces niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI.

Selon les données recueillies par notre premier outil de collecte, l'implication de la direction d'école dans la phase 1 du cycle de vie de PI, soit, l'élaboration du PI varie faiblement (20%) entre la fréquence *toujours* et la fréquence *parfois*. En effet, ce même outil rapporte que de manière générale, (100% des cas) cette tâche est déléguée aux orthopédagogues. Rejoignant

cette même conclusion, notre troisième outil rapporte des résultats qui suggèrent que, selon les orthopédagogues et les directions qui ont répondu, le fait de réserver la coordination d'un PI à l'orthopédagogue est une pratique de haute fréquence. Pour ce qui est de la phase 2 du cycle de vie de PI, soit, la mise en œuvre et à la révision périodique, on dénote que le fait d'engager le coordonnateur principal du PI à informer régulièrement les parents quant à la réalisation et à l'évaluation du PI et de fournir des renseignements aux parents à raison d'une fois par mois lorsque les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école sont des pratiques convergentes de haute fréquence qui traduisent des niveaux d'implication de la direction d'école dans la deuxième phase du cycle de vie de PI. Enfin, l'analyse des résultats de l'outil #1 fait ressortir que l'implication de la direction decole à la phase 3, nommée révision du PI, est à assez faible (20% parfois et 60% rarement).

À la lumière de ces constats, il apparaît que la direction d'école s'implique essentiellement avant le début de la démarche, autrement dit, dans des phases préliminaires de préparation du cycle de vie de PI et d'organisation des rôles en assignant principalement la responsabilité du PI aux orthopédagogues. Une fois la responsabilité déléguée, il semble que son implication est modérée, voire rare. D'un côté, nous voulons souligner que la mise en œuvre d'un PI signifie implanter ou appliquer, autant que possible, les moyens (stratégies d'enseignement, stratégies d'intervention, aide techniques ou technologiques, conditions temporelles, etc.) proposés au PI. Normalement, ces moyens sont attribués à l'élève ou aux intervenants. Rares sont les moyens attribués à la direction. La direction serait plutôt appelée à mettre en place des services, des ressources ou mêmes des structures dans son milieu dans le but de satisfaire les besoins de son personnel et les besoins de l'élève (Myara, 2017). Cela pourrait expliquer la raison pour laquelle sa présence est moins ressentie ou perçue à ce moment-là du cycle de vie de PI. Pareillement, la révision périodique et annuelle d'un PI consiste à vérifier si l'élève a atteint ses objectifs et à valider si les moyens étaient complétés, efficaces, inutiles ou à poursuivre (Ibid.). À ce sujet, le suivi des apprentissages de l'élève se fait naturellement par les intervenants. Il n'est alors, pas étonnant, de voir que le moment où le leadership de la direction se fait le plus ressentir est avant et pendant la première phase du PI. D'un autre côté, nous pouvons également se questionner sur la pertinence de son implication, durant la phase 2 et 3 du cycle de vie d'un PI, et la justifier. Cet exercice serait à même de nous mener vers d'autres pistes d'implication, comme la mise en place de procédés qui favorisent des pratiques collaboratives interprofessionnelles au sein d'une équipe de PI (collaboration entre les différents intervenants concernés par le PI de l'élève); c'est souvent un défi au

secondaire, quand l'élève HDAA a plusieurs enseignants autour de lui, qu'il doit prendre connaissance de son PI et doit trouver des façons réalistes de le mettre en œuvre.

Dans un autre versant, cette discussion autour des niveaux d'implication peut s'expliquer en faisant des liens avec le concept de leadership pédagogique, étudié au cadre de référence. Effectivement, en reprenant les cinq manifestations fondamentales du leadership pédagogique de Crockett, Billingsley et Boscardin (2019), nous sommes en mesure d'associer à la fois les niveaux et les formes d'implication à ces dimensions tout en proposant une explication.

1. **Soutient les attentes élevées en matière de rendement:** Les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suggèrent que celle-ci, même si cela se fait à travers de la délégation de tâches, a le souci d'organiser son équipe et ses services de manière à soutenir la réussite et le rendement des ÉHDAA.
2. **Crée des environnements d'apprentissage positifs, ordonnés et sécurisés:** Nos outils de collecte de données ont permis d'identifier que la promotion du maintien de comportements favorables de la part des élèves est une pratique convergente de leadership à haute fréquence pour les directions d'écoles qui s'inscrit dans la phase 2 du cycle de vie de PI.
3. **Soutient l'instruction efficace et le suivi des progrès:** En analysant les niveaux d'implication nous prenons note du fait que la direction d'école s'assure d'encourager son personnel à effectuer le suivi entre l'école et la maison en informant régulièrement les parents du progrès de l'élève relativement au cycle de vie de PI, précisément durant la phase 2 de mise en œuvre et de révision périodique du PI.
4. **Facilite des conditions de travail favorables à l'efficacité de l'instruction:** L'étude des niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suggère que la responsabilité principale relative aux PI est assignée aux orthopédagogues. Par contre, nous allons voir à la prochaine section, où l'on discute des formes d'implication, que la direction adopte des pratiques de leadership pour soutenir son personnel et lui conférer un sentiment d'efficacité relativement au cycle de vie de PI en ayant comme finalité d'augmenter les chances de réussite de l'ÉHDAA.
5. **Soutient l'apprentissage professionnel et fournit aux enseignants des informations en retour:** Cette dernière dimension n'est pas explicitement liée aux niveaux d'implication, mais elle s'actualise par le fait de solliciter et d'initier un procédé de formation et d'accompagnement pour outiller son équipe à mener efficacement le cycle de vie de PI. Le fait d'avoir participé dans la mise à l'essai du programme FADéPI

démontre, semble-t-il, l'implication de la direction decole à tous les niveaux du cycle de vie de PI lorsqu'elle se soucie d'outiller son équipe, à qui elle a délégué cette tâche, pour performer à tous les niveaux de ce cycle. Pour le cas échéant de notre recherche, les deux directions participantes s'inscrivent dans cette manifestation fondamentale du leadership pédagogique.

Après tout, le lien avec ces cinq dimensions rend un peu plus manifestes les différents moments d'implication: avant, pendant et après l'élaboration, la mise en œuvre et la révision du PI. En ayant identifié et analysé ces moments (niveaux d'implication), nous avons pu recenser les façons par lesquelles elles le font (formes d'implication).

5.2.2. Identifier les formes d'implication (comment ou de quelles façons) de la direction d'école dans le cycle de vie de PI

En plus des cinq dimensions proposées par Crockett, Billingsley et Boscardin (2019), les résultats qui découlent des données recueillies nous mènent vers des précisions intéressantes. Premièrement, les résultats récoltés à l'aide de notre troisième outil ont permis d'identifier des pratiques convergentes (c'est-à-dire sur lesquelles les directions et les orthopédagogues s'entendent) de haute, moyenne et basse fréquence qui constituent des formes d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI. Ces formes d'implication, sont des gestes ou des actions de natures diverses, entre autres, réalisées parfois auprès du personnel scolaire ou parfois auprès des parents, se référer au tableau 12 de la rubrique *Résultats*. Suite à l'analyse du tableau 12, nous avons pu faire ressortir quatre différents volets de ces formes: 1) l'organisation, la planification, l'évaluation des services; 2) le soutien aux parents par le biais d'informations; 3) le soutien offert aux enseignants par encouragement et renforcement; et 4) la mise à disposition de ressources.

À partir de l'analyse des résultats de notre deuxième outil, nous avons réuni, au tableau 19, toutes les formes d'implication de grande importance, puisqu'elles ont été valorisées ainsi par nos directions d'écoles. L'idée sous-jacente est de discuter de ces formes d'implication qui sont des façons d'agir qui semblent être beaucoup liées à l'information, à l'encouragement que prodigue la direction au personnel qu'elle dirige, aux attentes de celle-ci et à son relationnel avec l'équipe-école à laquelle elle délègue la coordination du cycle de vie de PI. À cet effet, ces façons d'agir, nommées *formes d'implication*, s'apparentent au concept de leadership transformatif détaillé au cadre de référence. En effet, selon la définition de Shields (2010), le

leadership transformatif reconnaît la nécessité de garantir que tous les membres de l'organisation bénéficient de règles du jeu aussi égales que possible en s'appuyant sur huit principes. Le huitième de ces principes est identifié comme le courage moral (figure 4, p.52), qui se définit telle une preuve de courage et d'activisme, surtout vis-à-vis de ceux qui veulent maintenir le statu quo, leurs privilèges et le pouvoir. Ainsi, face à la résistance, la direction d'école doit bien se connaître, croire de façon indéfectible en l'équité et agir avec courage et, pour y arriver, elle a certainement besoin d'éprouver un sentiment d'efficacité (ANNEXE 3; *Les huit principes du leadership transformatif (Proulx et Shields, 2016)*). À cet égard, plusieurs des formes d'implication détaillées au tableau 19 vont dans cette visée d'affirmation de soi et de responsabilisation de tous en vue d'un but commun.

Tableau 19. Formes d'implication tirées de l'ICPLPI

1	J'ai une idée claire de mon rôle de directeur ou directrice d'établissement scolaire;
2	Je prends le temps de souligner les progrès des autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents);
3	Je me tiens informé (e) des activités de l'établissement qui peuvent influencer mes pratiques relatives à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI/PT;
4	Je traite avec dignité et respect les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents);
5	Je consacre du temps et de l'énergie à m'assurer que mon personnel est en accord avec les règlements de l'établissement;
6	Je suis capable de démontrer qu'une bonne collaboration aurait une incidence positive sur l'atteinte de nos objectifs à long terme;
7	Je m'assure d'informer régulièrement mon personnel quant à la façon d'élaborer et de gérer les PI/PT;
8	Je prends le temps de donner de la rétroaction et du soutien à mon personnel en affirmant et valorisant leurs forces et contributions;
9	C'est important pour moi d'engager mon personnel dans un processus d'introspection et de rétrospection notamment lorsque les choses ne se déroulent pas comme prévu;
10	Je trouve que j'applique avec cohérence ce que je demande au regard de la planification et de la gestion des PI/PT;
11	Je prends des risques dans la mise à l'essai de nouvelles méthodes ou stratégies, ainsi que de nouveaux services, outils ou procédés pédagogiques;
12	Je suis satisfait (e) de la façon dont je communique ma passion et mon enthousiasme relatif aux possibilités futures;
13	J'implique mon personnel, lorsque je dois fixer de nouveaux objectifs relatifs à nos pratiques d'intervention pédagogiques auprès d'élèves HDAA;
14	Je me réjouis des défis auxquels je suis confronté dans mon rôle de direction;

5.2.2.1. Formes directes et indirectes d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI

En étudiant les formes d'implication nommées ci-dessus (tableau 19) nous souhaitons établir et discuter du fait qu'elles soient de deux natures distinctes. D'une part, il s'agirait de formes d'implication directes que nous concevons comme des actions posées par la direction qui ont un effet direct dans le cycle de vie de PI, et d'autre part, des formes d'implication indirectes que nous expliquons telles des actions posées par la direction pour enclencher une série d'actions qui n'ont pas un effet direct sur le cycle de vie de PI ou bien qui ont un effet sur d'autres membres, par exemple, l'enseignant, l'orthopédagogue ou un autre membre de l'équipe-école. Cela dit, pour clôturer cette section, nous proposons la figure 7 où l'on regroupe, sous l'intitulé *formes d'implication directes* et *formes d'implications indirectes* toutes les formes recueillies, analysées et synthétisées, d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI.

Figure 7. Formes d'implication directes et indirectes de la direction d'école dans le cycle de vie de PI

Formes d'implication directes

- La direction rend compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services obtenus à la commission scolaire à raison d'une fois par année
- La direction réserve la coordination d'un plan d'intervention à un ou une orthopédagogue
- La direction informe les parents de leurs droits procéduraux
- La direction planifie les actions et les ressources nécessaires pour l'élève en fonction de l'évaluation individuelle et personnalisée des besoins et capacités de l'élève
- La direction s'assure d'informer régulièrement son personnel quant à la façon d'élaborer et de gérer les PI/PT;
- La direction traite avec dignité et respect les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents);
- La direction informe les parents de leur droit d'inviter une personne qui connaît l'élève aux rencontres de PI
- La direction est capable de démontrer qu'une bonne collaboration aurait une incidence positive sur l'atteinte de nos objectifs à long terme;
- La direction fournit des renseignements aux parents à raison d'une fois par mois lorsque les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école
- La direction applique avec cohérence ce qu'elle demande au regard de la planification et de la gestion des PI/PT;
- La direction engage le coordonnateur principal du PI à informer régulièrement les parents quant à la réalisation et l'évaluation du PI
- La direction prend le temps de donner de la rétroaction et du soutien à son personnel en affirmant et valorisant leurs forces et contributions;
- La direction emploie un moyen pour gérer (la gestion implique la capacité de dresser les portraits d'élèves HDAA, les besoins d'élèves HDAA, les objectifs qui ont été poursuivis, la réussite au regard des objectifs qui ont été fixés pour eux, la réussite des moyens qui ont été utilisés pour eux) les PI/PT;
- La direction se tient informé (e) des activités de l'établissement qui peuvent influencer ses pratiques relatives à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI/PT;

Formes d'implication indirectes

- La direction a une idée claire de son rôle de directeur ou directrice d'établissement scolaire;
- La direction implique son personnel, lorsqu'elle doit fixer de nouveaux objectifs relatifs aux pratiques d'intervention pédagogiques auprès d'élèves HDAA;
- La direction accepte que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins
- La direction prend le temps de souligner les progrès des autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents);
- La direction encourage une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion
- La direction fournit des occasions à l'élève HDAA de participer aux activités extra ou parascolaires
- La direction encourage le personnel à innover (approches, stratégies et matériels)
- La direction consacre du temps et de l'énergie à s'assurer que son personnel est en accord avec les règlements de l'établissement;
- C'est important pour la direction d'engager son personnel dans un processus d'introspection et de rétrospection notamment lorsque les choses ne se déroulent pas comme prévue;
- La direction prend des risques dans la mise à l'essai de nouvelles méthodes ou stratégies, ainsi que de nouveaux services, outils ou procédés pédagogiques;
- La direction est satisfait (e) de la façon dont elle communique sa passion et son enthousiasme relatif aux possibilités futures;
- La direction se réjouit des défis auxquels elle est confrontée dans son rôle de direction;
- La direction aime l'idée de créer une ou des communautés d'apprentissage en constituant des équipes de travail.

Tout compte fait, les formes directes ou indirectes véhiculent, semblerait-il, les connaissances, les compétences et les habiletés de la direction d'école. De plus, cette description nous servira d'appui pour la suite et la logique de notre discussion, qui tente de former un ensemble cohérent à la lumière des résultats obtenus. Cependant, les lignes qui suivent, discutent d'abord de notre deuxième objectif, en faisant des liens avec des concepts clés de cette étude, pour finalement conclure cette discussion avec une proposition d'un modèle récapitulatif de formes et de niveaux d'implication de la direction dans un cycle de vie de PI.

Le tableau 20 ici-bas sert d'appui à la discussion des résultats ressortissants. En effet, il nous permet d'identifier et de répartir, cette fois-ci les formes ainsi que les niveaux d'implication de la direction, sur la base d'un résultat similaire issu de deux groupes de répondants (deux directions et cinq orthopédagogues) et de l'utiliser comme base pour synthétiser notre compréhension globale de l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI, considéré dans son ensemble. Premièrement, nous considérons ces données comme étant significatives, car, d'une part, elles sont rapportées par les deux groupes de répondants (directions et orthopédagogues), donc elles représentent plus clairement la pratique du terrain que des données issues d'un seul groupe et circonscrites à une seule perception. Ensuite, d'autre part, car elles sont qualifiées de haute fréquence, qui veut dire que

nous pouvons les considérer comme des formes et des niveaux d'implication qui se font ressentir par les différents acteurs du terrain et qui font partie intégrante du leadership démontré par leur direction d'école.

Tableau 20. Formes et niveaux d'implication de la direction d'école issus de pratiques de leadership convergentes à haute fréquence

Pratiques de leadership convergentes à haute fréquence	FORME OU/ET NIVEAU D'IMPLICATION DE LA DIRECTION D'ÉCOLE
La direction réserve la coordination d'un plan d'intervention à un ou une orthopédagogue	FORME
La direction accepte que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins	FORME
La direction engage le coordonnateur principal du PI à informer régulièrement les parents quant à la réalisation et l'évaluation du PI	FORME ET NIVEAU
La direction encourage une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion	FORME
La direction fournit des occasions à l'élève HDAA de participer aux activités extra ou parascolaires	FORME
La direction fournit des renseignements aux parents à raison d'une fois par mois lorsque les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école	FORME ET NIVEAU
La direction organise de la formation continue au regard de l'intervention pédagogique auprès d'élève HDAA	FORME
La direction encourage le personnel à innover (approches, stratégies et matériels)	FORME
La direction emploie un moyen pour gérer (la gestion implique la capacité de dresser les portraits d'élèves HDAA, les besoins d'élèves HDAA, les objectifs qui ont été poursuivis, la réussite au regard des objectifs qui ont été fixés pour eux, la réussite des moyens qui ont été utilisés pour eux) les PI/PT	FORME ET NIVEAU

En observant le tableau 20 et en tissant des liens avec les concepts de leadership de justice sociale et de leadership transformatif, on est capables de relier les formes et niveaux d'implication de la direction d'école à ceux-ci. Par exemple, discutons des énoncés *la direction encourage une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion, la direction engage le coordonnateur principal du PI à informer régulièrement les parents quant à la réalisation et l'évaluation du PI et la direction emploie un moyen pour gérer (la gestion implique la capacité de dresser les portraits d'élèves HDAA, les besoins d'élèves HDAA, les objectifs qui ont été poursuivis, la réussite au regard des objectifs qui ont été fixés pour eux, la réussite des moyens qui ont été utilisés pour eux) les PI/PT*. Ces énoncés semblent être précisément centrés autour des

principes d'inclusion et d'équité, idéologies sous-jacentes aux deux conceptions de leadership identifiées. En ce sens, ces pratiques deviennent à leur tour des manifestations de l'actualisation d'un leadership de justice sociale et d'un leadership transformatif. De plus, les quatre dimensions relatives à l'éthique au regard du leadership de justice sociale, appliqué au cycle de vie de PI, de Lashley (2007), soit, l'éthique de justice, l'éthique de critique, l'éthique de soin et l'éthique professionnelle, nous permettent d'associer les pratiques de leadership recensées qui s'apparentent à des manifestations d'un leadership pour et envers la justice sociale. Par exemple, le fait que *la direction accepte que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins* est une manifestation de l'éthique de critique liée au leadership de justice sociale. Plus encore, le fait que *la direction fournisse des renseignements aux parents à raison d'une fois par mois lorsque les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école* est une démonstration de l'éthique de soin, telle que décrite par Lashley (2007).

5.3. L'évolution et l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI

Dans les sections précédentes, nous avons interprété les résultats en fonction de nos objectifs de recherche 1.1 et 1.2. Dans cette section, nous allons discuter de nos objectifs spécifiques 2.1. et 2.2. qui visent à **documenter les changements qu'apporte le programme FADéPI dans l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI** et à **déterminer si le programme FADéPI amène la direction d'école à s'impliquer davantage et/ou autrement dans le cycle de vie de PI**. Tel qu'articulé au cadre de référence, nous employons le vocable *actualisation du leadership* pour explorer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école qui s'expriment à l'aide de comportements et de manifestations observables de leadership. Pour en discuter, il nous apparaît essentiel de premièrement établir une relation tripolaire entre les formes directes et indirectes d'implication, les pratiques de leadership et les pratiques du cycle de vie de PI. Ensuite, nous tenterons de faire le lien avec certains concepts clés de cette étude; soit le CCH, le leadership de justice sociale et le leadership transformatif et l'actualisation du leadership pour finalement proposer une illustration englobante des formes et des niveaux d'implication qui ont permis d'observer une évolution et une actualisation du leadership de la direction d'école à tous les niveaux du cycle de vie de PI.

5.3.1. Formes spécifiques d'implication pouvant favoriser l'actualisation du leadership

À la rubrique *Méthodologie* nous avons expliqué que les réponses obtenues par l'entremise de notre premier outil de collecte nous permettaient d'étudier des pratiques relatives à l'ensemble de la démarche du cycle de vie de PI. En fait, ces pratiques exposées dans chacun des énoncés de l'outil #1 ne ciblent pas (en majorité) la direction. Toutefois, un peu plus haut, nous avons identifié l'existence de formes d'implication indirectes à l'égard de la direction. C'est pourquoi, nous souhaitons s'entretenir sur la possibilité d'établir une dynamique tripolaire entre les formes d'implication directes et indirectes, les pratiques relatives à la démarche du cycle de vie de PI (issues des résultats de l'outil #1) ainsi que les pratiques de leadership (issues des résultats de l'outil #2). Cet exercice de réflexion et d'analyse, a été mené sur la base des questionnements suivants: *comment ces énoncés peuvent-ils être associés aux pratiques de leadership de la direction, ou, comment pouvons-nous les mettre en relief ? Comment la direction pourrait-elle faciliter l'atteinte de cette connaissance, habileté, pratique ou tâche? Ou encore, quelles sont les pratiques que la direction pourrait adopter pour augmenter son implication dans la démarche de cycle de vie de PI ?* Par suite de quoi, nous avons articulé, généré et spécifié de manière plus détaillée des formes d'implication qui permettent, selon notre appréhension, d'actualiser le leadership de la direction d'école au regard de chacun des énoncés de notre premier outil. Ces formes d'implication directes et indirectes spécifiques sont présentées au tableau 21 à des fins de discussion. Enfin, dans la première colonne de gauche nous présentons ces énoncés, dans la colonne du milieu nous précisons les formes d'implication directes et indirectes spécifiques qui pourraient, selon notre analyse, favoriser l'actualisation du leadership de la direction d'école et dans la colonne de droite, nous indiquons les numéros d'énoncés relatifs aux pratiques de leadership formulées dans l'inventaire (IPL) sur lesquels nous pouvons nous appuyer pour expliquer et démontrer les liens apparentés. Finalement, nous avons ajouté le code **FD** lorsque cette pratique correspond à une forme d'implication directe et **FI** lorsqu'il s'agit d'une forme d'implication indirecte.

Tableau 21. Formes d'implication directes et indirectes spécifiques

Énoncé du questionnaire ÉMRPI	Formes d'implication pour favoriser l'actualisation du leadership de la direction d'école au regard de l'énoncé	Lien avec les énoncés des inventaires
Les parents ou tuteurs sont présents à l'élaboration du PI	<ul style="list-style-type: none"> • La direction valorise l'implication parentale au sein de l'école et au regard de la réussite de l'élève (FI) • La direction invite les parents ou tuteurs à participer aux démarches de PI (FD) • La direction crée des opportunités pour favoriser l'implication des parents ou tuteurs dans les démarches de PI (FD) • La direction préconise le partage et l'échange avec les parents ou tuteurs de l'élève pour l'élaboration du PI (FD) • La direction comprend que la réussite du cycle de vie de PI est dépendante du partenariat avec les parents ou tuteurs (FD) 	<p>(3,8,17,18,28,29)</p> <p>(3,7,28,29)</p> <p>(1,2,5,7,8,10,16,20,21, 26,27)</p> <p>(2,6,8,10,12,15,18,23)</p> <p>(1,4,6,14,16,24,28)</p>
<p>1. Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant à l'élaboration du PI</p> <p>2. Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant à l'élaboration du PI</p> <p>3. Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs à l'élaboration du PI</p>	<ul style="list-style-type: none"> • La direction encourage les parents ou tuteurs à s'impliquer activement dans la réussite de leur enfant en les faisant participer à la démarche de PI (FD) • La direction recherche la contribution active des parents ou tuteurs (FI) • La direction crée un espace de partage sain et bienveillant pour les parents et tuteurs (FI) • La direction encourage l'équipe-école à valoriser les observations issues des parents ou tuteurs (FI) • La direction comprend que la réussite d'un cycle de vie de PI va au-delà de ce qui est fait à l'école (FD) • La direction comprend que les objectifs ainsi que les moyens de PI doivent être implantés tant à l'école qu'à la maison (FD) 	<p>(1,2,5,7,8,10,16,20,21, 26,27)</p> <p>(2,3,6,7,8,10,12,15,18, 23,28,29)</p> <p>(2,5,7,8,10,11,12,16,17, 18,19,21,24,26,28)</p> <p>(4,6,11,16,21,25,26)</p> <p>(2,3,5,7)</p>

4. Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens à l'élaboration du PI		
Les parents ou tuteurs abordent un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	<ul style="list-style-type: none"> • La direction valorise et soutient le travail effectué par les parents ou les tuteurs à la maison relativement aux objectifs de PI (FD) • La direction assiste et guide les parents ou les tuteurs vers les ressources nécessaires pour la mise en oeuvre des objectifs de PI à la maison (FD) • La direction assure le suivi des objectifs de PI assignés aux parents ou tuteurs (FD) 	<p>(2,5,7,8,10,11,12,16,17,18,19,21,24,26,28)</p> <p>(1,21,22,25,27,28)</p> <p>(9,10,11,29)</p>
La direction participe à l'élaboration du PI	<ul style="list-style-type: none"> • La direction comprend son rôle dans le cycle de vie de PI (FD) • La direction assume son rôle dans le cycle de vie de PI (FD) • La direction priorise les démarches de PI parmi ses tâches (FD) • La direction valorise son personnel en participant à l'élaboration de PI (FD) • La direction soutient son personnel par sa présence à l'élaboration de PI (FD) 	<p>(1,4)</p> <p>(1,4,5,6,7,8,14,16,18,20,26)</p> <p>(1,4,6,16,21,22,26)</p> <p>(3,5,8,10,13,15,18,20,27)</p> <p>(3,5,8,10,13,15,18,20,27)</p>
Qui est l'intervenant principal qui participe à l'élaboration du PI	<ul style="list-style-type: none"> • La direction délègue à son équipe l'élaboration du PI (FI) • La direction offre du soutien et de la formation à son personnel pour effectuer l'élaboration de PI (FI) 	<p>(7,8,10,13,15,18,20,23,25,29)</p> <p>(3,5,8,10,13,15,18,20,27)</p>

La direction participe à la révision du PI	<ul style="list-style-type: none"> • La direction comprend son rôle dans le cycle de vie de PI (FD) • La direction priorise les démarches de PI parmi ses tâches (FD) • La direction valorise son personnel en participant à la révision de PI (FD) • La direction soutient son personnel par sa présence à la révision de PI (FD) • La direction comprend que le PI est un cycle de vie qui se doit d'être révisé et réévalué (FD) • La direction assure le suivi du cycle de vie de PI (FD) 	(1,4) (1,4,6,16,21,22,26) (3,5,8,10,13,15,18,20,27) (3,5,8,10,13,15,18,20,27) (9,10,11,29) (9,10,11,29)
--	---	--

En nous penchant sur les liens que nous avons établis au tableau 21, il nous semble que les énoncés concernant les parents de l'élève, sont en l'occurrence des pratiques indirectes de leadership. En effet, puisque, d'une part, le modèle transformationnel (Leithwood et ses collaborateurs (2006)) repose sur des principes visant l'amélioration de compétences individuelles et collectives. Et d'autre part, le plan d'intervention est un processus, qui se concrétise au sein d'une équipe, que la direction se doit d'établir avec l'aide des professionnels enseignants et non enseignants, des parents et de l'élève (s'il en est capable).

Bref, si l'on se base sur cette logique, il est envisageable de penser qu'une direction d'école qui adopte les trente comportements ou pratiques proposés au tableau 21, pourrait être en mesure d'augmenter ses chances d'optimiser l'actualisation de son leadership au regard du cycle de vie d'un PI. Finalement, lorsqu'on s'interroge sur ce que peut faire la direction d'école pour engager les parents et les professionnels dans le cycle de vie de PI et quelles sont les pratiques qu'elle pourrait adopter pour augmenter l'efficacité de la démarche, on se rend compte qu'à travers les formes d'implication qu'elle adopte dans le cycle de vie de PI elle pourrait influencer le comportement des autres, bien entendu la réussite du cycle de vie de PI et enfin, la réussite de l'élève. À cet effet, nous avons rapporté au cadre de référence qu'une direction d'école s'inscrivant dans un style de leadership pédagogique, entre autres, crée des environnements d'apprentissage positifs, ordonnés et sécurisés, soutient l'instruction efficace et le suivi des progrès et facilite des conditions de travail favorables à l'efficacité de l'instruction, qui, selon notre compréhension, découlent des formes d'implication qu'elle adopte dans le cycle de vie de PI.

Dans un autre ordre d'idées, en analysant les formes d'implication directes et indirectes qui ont suscité l'évolution et l'actualisation du leadership, tel que nous l'avons souligné un peu plus tôt dans notre discussion, nous constatons qu'il s'agit là d'un ensemble de connaissances, de compétences et d'habiletés politiques qui composent la tâche d'une direction d'établissement scolaire, tel que défini dans notre cadre de référence. Pour cette raison, nous souhaitons en discuter à la section qui suit.

5.3.2. Connaissances, Compétences, Habiletés politiques (CCH) et actualisation du leadership de la direction d'école

En outre, nous avons défini que le leadership est le résultat de l'interaction entre deux dimensions identifiées par Getzels (1952), la dimension nomothétique (relative à la structure organisationnelle dans laquelle se trouve le leader) et la dimension idiographique (relative à la personne qu'est le leader). Toutefois, nous avons aussi souligné que le leader doit maîtriser et manipuler différents éléments et contenus qui s'articulent sous formes de connaissances, compétences et habiletés politiques. C'est pourquoi les résultats présentés au chapitre précédent permettent de circonscrire les pratiques recensées et de les interpréter au sens de ces ancrages théoriques. Tels que rapportés au cadre de référence, la connaissance fait référence à un savoir, ou un ensemble de savoirs, la compétence est davantage un savoir en action, un savoir agir, alors que l'habileté politique, comme nous la concevons pour cette recherche, s'apparente à une connaissance transversale, une dimension d'ordre humaine, voire, émotionnelle et relationnelle qui reste indispensable et complémentaire à la tâche de direction d'école. Les formes d'implication détaillées en amont (tableaux 19, 20, 21 et figure 7) se rattachent respectivement à ces trois concepts du CCH. En conséquence de quoi, nous les avons réunies pour ensuite les catégoriser selon les trois concepts : connaissances, compétences et habiletés politiques. De plus, nous les avons distinguées en conservant les acronymes **FD** (forme d'implication directe) et **FI** (forme d'implication indirecte).

Tableau 22. CCH et formes d'implication pour faciliter l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI

CONNAISSANCES
<ul style="list-style-type: none"> • La direction comprend son rôle dans le cycle de vie de PI (FD) • La direction a une idée claire de son rôle de directeur d'établissement scolaire (FI) • La direction comprend que la réussite du cycle de vie de PI est dépendante du partenariat avec les

<p>parents ou les tuteurs (FD)</p> <ul style="list-style-type: none"> • La direction comprend que la réussite d'un cycle de vie de PI va au-delà de ce qui est fait à l'école (FD) • La direction comprend que les objectifs ainsi que les moyens de PI doivent être implantés tant à l'école qu'à la maison (FD) • La direction comprend que le PI est un cycle de vie qui se doit d'être révisé et réévalué (FD) • La direction accepte que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins (FI) • La direction aime l'idée de créer une ou des communautés d'apprentissage en constituant des équipes de travail (FI)
COMPÉTENCES
<ul style="list-style-type: none"> • La direction assume son rôle dans le cycle de vie de PI (FD) • La direction priorise les démarches de PI parmi ses tâches (FD) • La direction planifie les actions et les ressources nécessaires pour l'élève en fonction de l'évaluation individuelle et personnalisée des besoins et capacités de l'élève (FD) • La direction invite les parents ou tuteurs à participer aux démarches de PI (FD) • La direction s'assure d'informer régulièrement son personnel quant à la façon d'élaborer et de gérer les PI/PT; (FD) • La direction délègue à son équipe l'élaboration du PI (FI) • La direction réserve la coordination d'un plan d'intervention à un ou une orthopédagogue (FI) • La direction assiste et guide les parents ou les tuteurs vers les ressources nécessaires pour la mise en œuvre des objectifs de PI à la maison (FD) • La direction offre du soutien et de la formation à son personnel pour effectuer l'élaboration de PI (FI) • La direction rend compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services obtenus à la commission scolaire à raison d'une fois par année (FD) • La direction assure le suivi des objectifs de PI assignés aux parents ou tuteurs (FD) • La direction assure le suivi du cycle de vie de PI (FD) • La direction fournit des renseignements aux parents à raison d'une fois par mois lorsque les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école (FD) • La direction applique avec cohérence ce qu'elle demande au regard de la planification et de la gestion des PI/PT; (FD) • La direction engage le coordonnateur principal du PI à informer régulièrement les parents quant à la réalisation et l'évaluation du PI (FI) • La direction emploie un moyen pour gérer (la gestion implique la capacité de dresser les portraits d'élèves HDAA, les besoins d'élèves HDAA, les objectifs qui ont été poursuivis, la réussite au regard des objectifs qui ont été fixés pour eux, la réussite des moyens qui ont été utilisés pour eux) les PI/PT (FD) • La direction se tient informée des activités de l'établissement qui peuvent influencer ses pratiques relatives à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI/PT; (FD) • La direction encourage une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion (FI) • La direction fournit des occasions à l'élève HDAA de participer aux activités extra ou parascolaires (FI) • La direction prend des risques dans la mise à l'essai de nouvelles méthodes ou stratégies, ainsi que de nouveaux services, outils ou procédés pédagogiques; (FI) • La direction est satisfaite de la façon dont elle communique sa passion et son enthousiasme relatif aux possibilités futures (FI) • La direction se réjouit des défis auxquels elle est confrontée dans son rôle de direction (FI)
HABILETÉS POLITIQUES
<ul style="list-style-type: none"> • La direction valorise l'implication parentale au sein de l'école et au regard de la réussite de l'élève (FD) • La direction traite avec dignité et respect les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) (FI) • La direction valorise son personnel en participant à l'élaboration de PI (FD) • La direction soutient son personnel par sa présence à l'élaboration de PI (FD) • La direction crée des opportunités pour favoriser l'implication des parents ou tuteurs dans les démarches de PI (FI) • La direction préconise le partage et l'échange avec les parents ou tuteurs de l'élève pour l'élaboration du PI (FD)

- La direction informe les parents de leurs droits procéduraux **(FD)**
- La direction implique son personnel, lorsqu'elle doit fixer de nouveaux objectifs relatifs aux pratiques d'intervention pédagogiques auprès d'élèves HDAA **(FI)**
- La direction encourage les parents ou tuteurs à s'impliquer activement dans la réussite de leur enfant en les faisant participer à la démarche de PI **(FD)**
- La direction recherche la contribution active des parents ou tuteurs **(FD)**
- La direction crée un espace de partage sain et bienveillant pour les parents et tuteurs **(FI)**
- La direction encourage l'équipe-école à valoriser les observations issues des parents ou tuteurs **(FI)**
- La direction prend le temps de souligner les progrès des autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) **(FD)**
- La direction valorise et soutient le travail effectué par les parents ou les tuteurs à la maison relativement aux objectifs de PI **(FD)**
- La direction informe les parents de leur droit d'inviter une personne qui connaît l'élève aux rencontres de PI **(FD)**
- La direction est capable de démontrer qu'une bonne collaboration aurait une incidence positive sur l'atteinte de nos objectifs à long terme **(FI)**
- La direction prend le temps de donner de la rétroaction et du soutien à son personnel en affirmant et valorisant leurs forces et contributions **(FD)**
- La direction encourage le personnel à innover (approches, stratégies et matériels) **(FI)**
- La direction consacre du temps et de l'énergie à s'assurer que son personnel est en accord avec les règlements de l'établissement **(FI)**
- C'est important pour la direction d'engager son personnel dans un processus d'introspection et de rétrospection notamment lorsque les choses ne se déroulent pas comme prévu **(FI)**

5.3.3. Leadership de justice sociale, formes et niveaux d'implication de la direction d'école

Tels que définis au cadre de référence, les concepts de leadership de justice sociale et de leadership transformatif sont voisins au sens de leur préoccupation principale envers l'inclusion et l'équité. Effectivement, le leadership de justice sociale, tel que nous l'avons défini dans cette recherche, est *«... un état de conscience traduit en des attitudes et des actions concrètes que le directeur d'établissement adopte de manière éthique afin de promouvoir la justice sociale au sein de son école. Ce positionnement en faveur de la justice sociale exige de la part du leader un esprit critique et subversif, une sensibilité à l'égard de la condition humaine, un engagement dans l'action et un pouvoir d'influencer l'ensemble de la communauté scolaire autour d'une vision claire, collectivement bâtie et prise en charge par tous, dans le but partagé de répondre aux attentes du contexte de l'école et centré sur la réussite scolaire de tous les élèves »* (Sbalil, 2015, p.51). En ce qui concerne le leadership transformatif, il *« reconnaît la nécessité de commencer par une réflexion et une analyse critique pour passer vers une compréhension éclairée et ensuite, à l'action - une action pour réparer les torts et pour garantir que tous les membres de l'organisation bénéficient de règles du jeu aussi égales que possible, non seulement en ce qui concerne l'accès, mais aussi en ce qui concerne les résultats scolaires, sociaux et civiques »* (Shields, 2010).

À vrai dire, le leadership de justice sociale s'inscrit dans une vision d'inclusion, d'égalité des chances et de traitement équitable des élèves. Tel que rapporté à la *Problématique*, l'article de loi de la LIP 96.14 nous renseigne explicitement de la responsabilité de la direction d'école au regard de l'établissement des PI. En fait, il appert que le cycle de vie de PI devient un outil fondamental d'inclusion et d'égalité des chances de réussite pour l'élève HDAA et que les formes d'implication spécifiques de la direction d'école dans un cycle de vie de PI pointent vers l'actualisation d'un leadership pour et vers la justice sociale en éducation.

5.4 L'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI

L'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI compose notre deuxième objectif de recherche, divisé en les objectifs spécifiques 2.1 et 2.2. Après avoir documenté et analysé des formes et des niveaux d'implication de la direction d'école et les avoir définis comme pratiques permettant d'actualiser le leadership du leader au sens de nos ancrages théoriques, nous souhaitons discuter de nos résultats dans une optique comparative, soit, alimenter la question : est-ce que les directions d'écoles s'impliquent davantage et/ou autrement suite à l'implantation du programme FADéPI.

5.4.1. Documenter les changements qu'apporte le programme FADéPI dans l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI

Comme précisé dans la méthodologie, les outils 1 et 2, remplis à deux reprises, nous ont rapporté des résultats pré et post recherche qui nous servent ici de points de comparaison pour documenter les changements sur l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI. Globalement, les résultats qui en ressortaient suggéraient, entre autres, une augmentation (qui variait entre 20% et 40%) de la présence des parents, des tuteurs, des enseignants et des directions d'écoles à l'élaboration du PI, à la sélection des besoins prioritaires dans l'élaboration du PI, à la sélection des objectifs de PI et à la révision du PI.

En se penchant sur ces changements, nous souhaitons discuter du fait qu'ils ne font pas tous explicitement référence au leadership de la direction d'école. Par contre, nous avons déjà suggéré plus haut que le leadership de la direction d'école puisse s'actualiser à travers des formes d'implication indirectes, c'est-à-dire qui pourraient produire un résultat observable sur

le comportement des autres, par exemple, les parents ou encore les enseignants. À cet effet, à titre d'exemple, il est possible de tirer l'hypothèse que l'augmentation de 20% pour la présence des parents ou des tuteurs à l'élaboration du PI puisse s'expliquer par le fait que le programme FADéPI aurait encouragé la direction à adopter ou à bonifier certaines pratiques de leadership telles que celles décrites ici-bas (à titre d'exemples), qui, à leur tour motivent une plus grande implication parentale, ce qui traduirait l'augmentation.

- La direction valorise l'implication parentale au sein de l'école et au regard de la réussite de l'élève;
- La direction invite les parents ou tuteurs à participer aux démarches de PI;
- La direction crée des opportunités pour favoriser l'implication des parents ou tuteurs dans les démarches de PI;
- La direction préconise le partage et l'échange avec les parents ou tuteurs de l'élève pour l'élaboration du PI;
- La direction comprend que la réussite du cycle de vie de PI est dépendante du partenariat avec les parents ou tuteurs.

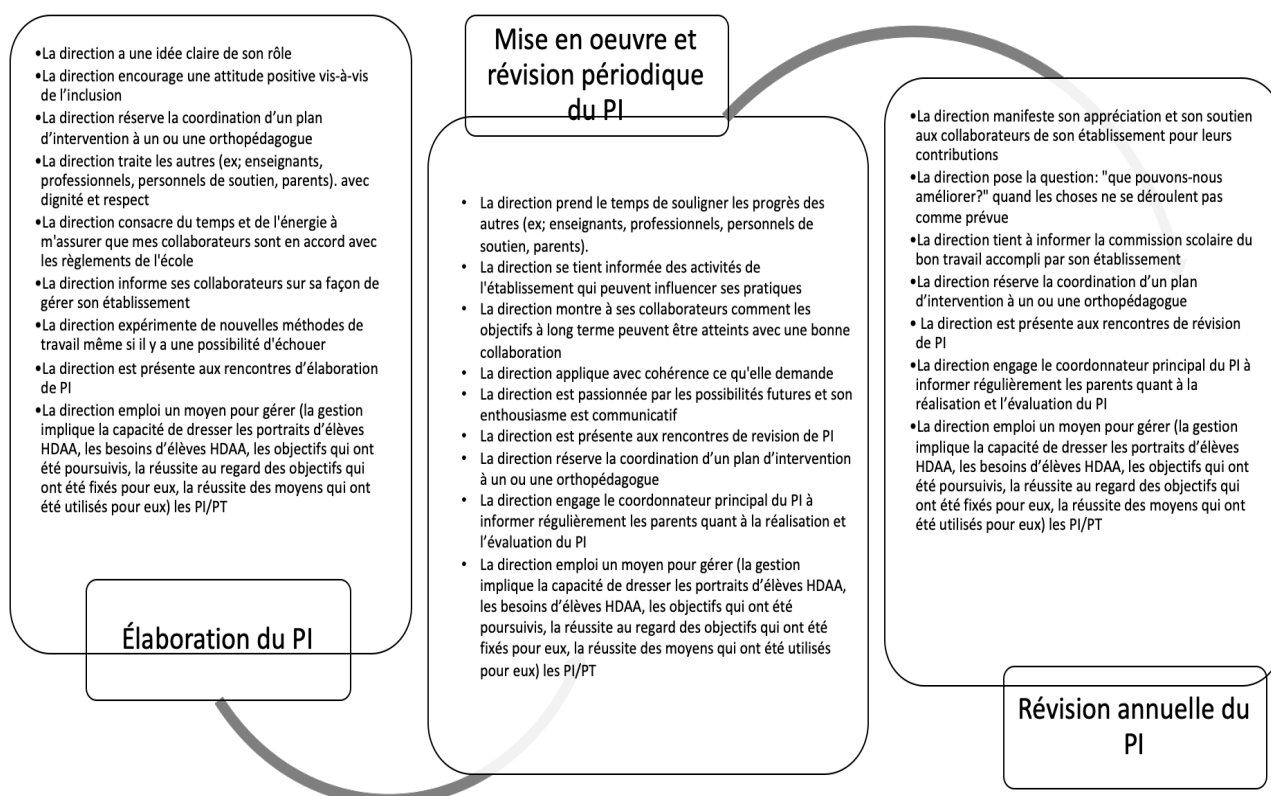
Les résultats issus des inventaires de pratiques de leadership ouvrent eux aussi la discussion sur la nature de ces changements. Effectivement, au tableau 13 (p.80) de la rubrique *Résultats* on tente de mettre en évidence la proportion d'énoncés issus des cinq dimensions de leadership que les deux directions d'écoles sondées disent faire partie de leurs pratiques quotidiennes. Bref, on remarquait que, pour une des deux directions, le programme FADéPI a permis d'augmenter considérablement l'actualisation de son leadership surtout pour les dimensions *Inspirer une vision partagée*, *Encourager le cœur* et *Tracer la voie*. Pour la deuxième direction en question, l'implantation de FADéPI a eu un impact positif sur les deux autres dimensions, soit, *Remettre en question les procédés* et *Inciter les autres à agir*.

5.4.2. Déterminer si le programme FADéPI amène la direction d'école à s'impliquer davantage et/ou autrement dans le cycle de vie de PI

À la lumière des constats établis à la section précédente, il est possible d'envisager que l'implantation du programme FADéPI ait amené la direction à s'impliquer autrement, le cas échéant, davantage dans le cycle de vie de PI. D'une part nous avons constaté une augmentation des formes d'implication et d'autre part, une augmentation des niveaux d'implication. De

manière à synthétiser le tout, nous proposons la figure 8 ci-dessous qui tente d'illustrer l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI; c'est-à-dire, qu'on met en exergue les pratiques de leadership qui ont été possiblement augmentées ou bonifiées suite à l'implantation de FADéPI, et ce, à différents moments du cycle de vie de PI. Enfin, cette figure qui illustre, en quelques sortes, une synthèse de notre travail détient aussi un caractère suggestif. Effectivement, elle regroupe nos recommandations envers la pratique relativement à des formes et à des niveaux d'implication dans le cycle de vie de PI permettant d'actualiser un leadership pour et envers l'inclusion d'élèves qui en bénéficient. Tel que nous l'avons souligné dans la *Problématique*, le nombre d'études concernant les formes et les niveaux d'implication de la direction dans un cycle de vie de PI étant restreint, cette proposition devient, selon nous, d'autant plus pertinente.

Figure 8. Formes et niveaux d'implication actualisés dans le cycle de vie de PI



5.5. Limites relatives à l'interprétation et à la discussion des résultats

Comme à chacune des sections précédentes, nous sommes conscients du fait que les constats interprétatifs de nos résultats de recherche comportent des limites. En premier lieu, il

est difficile et peu réaliste d'exploiter le matériau à son maximum et donc, il va sans dire que l'interprétation des données est circonscrite aux choix que nous avons posés relativement à ce que nous avons retenu pour être interprété. De plus, selon Morrissette (2018), l'interprétation est une étape emplie de la subjectivité du chercheur. Ainsi, le chercheur fait parler ses résultats comme lui les perçoit à l'aide de ses propres lunettes interprétatives. En ce sens, il est certain que nos résultats sont établis, définis et exploités sous un angle qui pourrait à tout moment être révisé, retravaillé, voire débattu. Finalement, les ancres théoriques issus du cadre de référence que nous avons définis dès le début de la recherche et sur lesquels nous nous sommes appuyés pour éclairer les données ressortissantes qui auraient peut-être été plus compatibles à d'autres concepts constitue aussi une contrainte qui fait que notre interprétation reste confinée à une perspective scientifique précise.

CONCLUSION

Les recherches autour de la qualité des services pour les élèves HDAA ne cessent de s'accroître en nombres et en angles d'études, toujours dans le souci de mieux comprendre et desservir cette clientèle grandissante au sein de nos écoles québécoises. Avec la multitude de profils d'apprenants, dont l'école a la mission de qualifier, de socialiser et d'instruire, l'idéologie d'inclusion est aujourd'hui plus d'actualité que jamais. Notre recherche s'inscrit dans cette même optique d'outillage de la pratique pédagogique québécoise pour les élèves HDAA. Dans cette étude, nous avons étudié précisément le leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI. Pour ce faire, nous avons documenté et analysé les formes et les niveaux d'implication de la direction d'école dans le cycle de vie de PI. Ensuite, nous avons exploré l'évolution des pratiques de leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI suite à l'implantation du programme FADéPI. Pour conclure cette étude, nous sommes satisfaits d'avoir pu éclairer nos objectifs de recherche. À cet effet, nous avons pu déterminer les différents niveaux (moments) d'implication en les répartissant à l'aide du schéma du cycle de vie de PI en trois phases (l'élaboration du PI, la mise en œuvre et la révision périodique du PI et la révision annuelle du PI), proposé par Myara (2011). Aussi, nous avons classifié, précisé et généré des formes directes et indirectes d'implication. Ensuite, par le biais de l'implantation du programme FADéPI, nous avons pu explorer l'évolution des pratiques de leadership qui pourraient favoriser l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI qui s'articulent sous forme de connaissances, de compétences et d'habiletés politiques se rattachant au concept CCH défini au cadre de référence. Le tout a été recadré dans l'optique du leadership de justice sociale et du leadership transformatif dans le but de tisser des liens avec les formes d'implication recueillies qui s'inscrivent dans une visée d'inclusion d'ÉHDA. Par ailleurs, certains de nos constats pourraient être approfondis dans d'autres perspectives de recherche. D'ailleurs, un de nos objectifs à long terme serait d'approfondir le sujet et d'en faire une étude de coûts: un coût, dans ce projet, correspondrait à l'ensemble des charges (temps et efforts) supportées par la direction pour s'impliquer dans le cycle de vie de PI (Langevin et Myara, à paraître). Une telle étude pourrait s'appuyer sur les travaux de Talbott, Mayrowetz, Maggin et Tozer (2016), précisément leur recherche *A Distributed Model of Special Education Leadership for Individualized Education Programs Teams* qui explore l'idée de leadership comme étant une qualité organisationnelle ou encore un ensemble d'activités ou de comportements à travers lesquels le leadership est réparti et les activités sont attribuées à d'autres membres de l'équipe-école, qui deviennent formellement des leaders responsables de

cette activité. Ce type de recherche pourrait apporter un peu plus de clarté et soutenir les gestionnaires dans la prise de décision quant aux rôles et responsabilités délégués dans le contexte d'un cycle de vie de PI. Par ailleurs, notre proposition, ainsi que les diverses présentations de formes d'implications que nous avons exposées dans la discussion, pourrait également se voir utiles dans le contexte de recherches ultérieures pour d'autres chercheurs ou même, pour les chercheurs responsables de l'évaluation du programme FADéPI. Il serait possible de s'en servir pour vérifier et valider, auprès d'un échantillon représentatif, la fréquence et les variations de ces formes d'implication. Après tout, des promesses de fécondité s'annoncent au regard des liens qui peuvent être étudiés entre le concept de réussite scolaire de l'élève HDAA et le leadership de la direction, entre l'implantation du programme FADéPI et la réussite scolaire de l'élève, entre le sentiment d'efficacité collective du personnel enseignant (Luc, 2010) et le leadership de la direction d'école, précisément dans l'optique de l'intelligence émotionnelle telle que définie par Goleman (2000) ou encore entre le leadership de la direction d'école et l'implication parentale. De plus, nos interprétations ont généré de nouveaux contenus et de nouvelles connaissances qui peuvent être réinvestis dans la méthodologie d'une autre étude, en de nouveaux questionnaires, pour ajuster, valider ou bonifier les formes d'implication rapportées dans cette étude. Enfin, les retombées immédiates de notre recherche sont de mettre en pratique les pistes d'amélioration proposées (à travers des formes d'implication suggérées) pour l'actualisation du leadership de la direction d'école dans le cycle de vie de PI.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Abric, J.-C. (2003). Méthodes d'étude des représentations sociales. Saint-Agne : Érès
- Ainscow, M. et Miles, S. Prospects (2008) 38: 15. <https://doi.org/10.1007/s11125-008>
- Anadón, M., et Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive. *Recherches qualitatives*, 5(1), 26-37.
- Anderson, K. D. (2008). Transformational teacher leadership: Decentring the search for transformational leadership. *International Journal of Management in Education*, 2(2), 109-123.
- Anello, E., Hernandez, J., et Khadem, M. (2014). Transformative leadership: Developing the hidden dimension. Houston: Harmony Equity Press.
- Archambault, J., et Harnois, L. (2009). Diriger une école primaire de milieu urbain défavorisé. *Éthique publique. Revue internationale d'éthique sociétale et gouvernementale*, 11(1).
- Archambault, J., et Garon, R. (2010). Le leadership pédagogique et le leadership en matière de justice sociale. *Dossier interventions éducatives en milieux spécialisés. Vie pédagogique*, 155 (septembre). Repéré à : <https://www.webdepot.umontreal.ca/Usagers/archaj/MonDepotPublic/Diriger/1%20Diriger%20une%20école%20en%20milieu%20défavorisé/Articles%20professionnelles/Garon%20et%20Archambault%2C%202010.pdf>
- Archambault, J., et Harnois, L. (2010). La justice sociale en éducation. *Les faits saillants tirés de la littérature scientifique et professionnelle*, 17.
- Archambault, J., et Garon, R. (2013). How principals exercise transformative leadership in urban schools in disadvantaged areas in Montréal, Canada.
- Ayers, W., Quinn, T. M., et Stovall, D. (Eds.). (2009). *Handbook of social justice in education*. Routledge.
- Baupré, P., Bédard, S., Fréchette, A., Roy, L.-É., et Ouellet, G. (2004). L'PARTICIPATION DE L'ÉLÈVE ET DE SES PARENTS À LA DÉMARCHE DU PLAN D'INTERVENTION. *Recherche Défi 2004*. Repéré à : http://www.rfdi.org/wp-content/uploads/2013/06/BEAUPRE_v15.pdf

- Baker, L. C., Jacobs, J. E., et Tonnsen, S. (2004). Shaping the Role of the Principal in Special Education: What Do We Know and Where Do We Need to Go? *AASA Journal of Scholarship and Practice*, 1(1), 21.
- Barnabé E. et Dupont P. (2001), Le leadership pédagogique - Une approche managériale du style d'enseignement, origines et incidences des nouveaux rapports de force dans la gestion de l'éducation, *Éducation et Francophonie*, Volume XXIX, No 2, automne 2001.
- Bays, D. A., et Crockett, J. D. (2007). Investigating instructional leadership for special education. *Exceptionality*, 15(3), 143-161.
- Beaulieu, A., Patry, M., et Raynauld, J. (1989). L'analyse de la productivité des transporteurs aériens canadiens dans les années soixante-dix: pour un autre plan de vol. *L'Actualité économique*, 65(2), 183-207.
- Beaulieu, J., Rocque, S., et Langevin, J., 2011. *Analyse de la valeur pédagogique: méthodologie pour la conception de produits pédagogiques*. (PED4300, Cours 1: Introduction Université de Montréal).
- Beaupré, P., Roy, S., Bédard, A., Fréchette, L. E., et Ouellet, G. (2004). La participation de l'élève et de ses parents à la démarche de plan d'intervention. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 15, 46-49.
- Belleau, Jacques (2015), *Dossier CAPRES – La conception universelle de l'apprentissage (CUA)*, Québec, CAPRES. Tiré du site du CAPRES : <https://www.capres.ca/dossiers/la-conception-universelle-de-lapprentissage-cua/>
- Bennett, N., Wise, C., Woods P.A., et al. (2003). *Distributed Leadership: A Desk Study*. Nottingham:NCSL.
- Beyer, B. M., et Johnson, E. S. (2005). *Special programs and services in schools: Creating options, meeting needs*. Lancaster, PA: Pro Active Publications.
- Bouchard, J., (1985). *À part... égale. L'intégration sociale des personnes handicapées: un défi pour tous*. Office des personnes handicapées, Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48494>
- Bourdieu, P. et Passeron, J-C. (1970). *La reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris : Editions de Minuit.
- Boudreau, C., et Arseneault, A., 1994. La recherche qualitative : une méthode différente, des critères de scientificité adaptés. *Recherche Qualitative* 10, 121–137.

- Boudreault, P., et Kalubi, J. C. (2007). De la méthodologie Q à la DRAP. *Recherche interdisciplinaire en réadaptation et défis technologiques: nouvelles perspectives théoriques et réflexions cliniques*, 93-110.
- Bourgault, P., Gallagher, F., Michaud, C., et Tribble, D. S. C. (2010). Le devis mixte en sciences infirmières ou quand une question de recherche appelle des stratégies qualitatives et quantitatives. *Recherche en soins infirmiers*, (4), 20-28.
- Bruno, James (1995). Organizational Leadership in an Era of Time Scarcity: Faculty Symposium Lecture, Ben Gurion University of the Negev, BeerSheva, Israel, November.
- Burello, L. C., Schrup, M. G., et Barnett, B. G. (1992). *The Pincipal as The Special Education Instructional Leader*. Indiana University, Bloomington, Indiana.
- Canon-Bowers, J.A, Tannenbaum, S.I., Salas. E. et Volpe, C.E. (1995). Defining team competencies and establishing team training requirements. Dans R. Guzzo et E. Salas (Éds.), *Team effectiveness and decision making in organizations* (pp.149-203). Sans Francisco: Jossey-Bass.
- Chevrier, J. (2010). La spécification de la problématique, dans Morrissette 2018: *Notes de cours : Méthodes de recherche (ETA6032)*. Montréal, Université de Montréal.
- Christle. C.A., et Yell. M.L.(2010) Individualized Education Programs: Legal Requirements and Research Findings, *Exceptionality*, 18:3, 109-123, DOI:10.1080/09362835.2010.491740
- Conseil Supérieur de l'Éducation. (2010). *Dossier: Intégration scolaire*. Gouvernement du Québec. Repéré à: <https://www.cse.gouv.qc.ca//FR/ARTICLE/index.html>
- Conseil supérieur de l'éducation (2017). Pour une école riche de tous ses élèves : s'adapter à la diversité des élèves, de la maternelle à la 5e année du secondaire, Québec, Le Conseil, p.155.
- COPEX, Rapport du Comité Provincial de l'enfance inadaptée. (1976). L'Éducation de l'enfance en difficulté d'adaptation et d'apprentissage au Québec. Ministère de l'Éducation, Bibliothèque Nationale du Québec : QC.
- Creswell, J. W. (2009). Mapping the field of mixed methods research. *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (3e éd.). Thousand Oaks, CA: Sage. 2009.

- Crockett, J.B., Billingsley, B., et Boscardin, M.L. Handbook of leadership and administration for special education. Second edition 2019. Council for Exceptional Children <https://search.proquest.com/docview/2228689774?accountid=12543>.
- Dantley, M. E. (2003). Critical spirituality: Enhancing transformative leadership through critical theory and African American prophetic spirituality. *International Journal of Leadership in Education*, 6(1), 3-17.
- DASSC. (2004). *Le plan d'intervention... Au service de la réussite de l'élève*. Québec: Gouvernement du Québec, Ministère de l'Éducation. Repéré à: http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/adaptationservcmpl/19-7053.pdf
- Debra L. Shelden , Maureen E. Angell , Julia B. Stoner et Bill D. Roseland (2010) School Principals' Influence on Trust: Perspectives of Mothers of Children with Disabilities, *The Journal of Educational Research*, 103:3, 159-170, DOI: 10.1080/00220670903382921
- DiPaola, M, et Walther-Thomas, C. (2003). Principals and special education: the critical role of school leaders. Gainesville, FL: University of Florida, Center on Personnel Studies in Special Education. Individuals with Disabilities Act of 2004, 20 U.S.C.
- Dobrica, V. (2017). Analyse des relations entre les pratiques professionnelles réfléchies et le bien être pédagogique des enseignants du secondaire.
- Doré, R. (2001). Intégration scolaire. *Consulté le Novembre, 20, 2010*.
- Downing, J. (1988). Active versus passive programming: A critique of IEP objectives for students with the most severe disabilities. *Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps*, 13, 197-210.
- Drapeau, M. (2004). Les critères de scientificité en recherche qualitative. *Pratiques psychologiques*, 10(1), 79-86.
- Duncan, A. B. (2010). *Principal leadership for special education: Perceptions of principals and directors of special education*. The University of North Carolina at Greensboro.
- Duval, L, Lessard, C., et Tardif, M. (1997). Logiques d'exclusion et logiques d'intégration au sein de l'école. *Le champ de l'adaptation scolaire. Recherches sociographiques*, XXXVIII, 2, 303-334.
- Elmore, R. (2000). *Building a New Structure for School Leadership*. Washington, DC: Albert Shanker Institute.

- Fink, E. et Resnick, L. (1999). Developing principals as instructional leaders. Pittsburgh. High Performance Learning Communities Project, Learning Research and Development Center. Pittsburgh, PA: University of Pittsburgh. Repéré à: www.lrde.pitt.edu/hplc.
- FQDE. (2014). Gouvernance scolaire au Québec : Représentations chez les directeurs d'établissement d'enseignement et modélisation. Repéré à <http://fqde.qc.ca/wpcontent/uploads/2013/09/FQDE-Recherche-2014-vf.pdf>
- Fortin, M-F., et Gagnon, J. (2016). Fondements et étapes du processus de recherche: méthodes quantitatives et qualitatives. Chenelière Éducation
- Frost, L. A., et Kersten, T. (2011). The Role of the Elementary Principal in the Instructional Leadership of Special Education. 20.
- Fulk, B. J. M., et Hirth, M. A. (1994). Perceptions of special education program effectiveness and attitudes toward inclusion. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, La.
- Furney, K., Aiken, J., Hasazi, S., et Clark/Keefe, K. (2005). Meeting the needs of all students: Contributions of effective school leaders. *Journal of School Leadership*, 15, 546–570.
- Getzels. J.W. (1952). A Psycho-Sociological Framework for the Study of Educational Administration, *Harvard Educational Review*, vol. 22, n.4, p.235-246.
- Getzels, J. W. et Guba, E. G. (1957). Social Behavior and the Administrative Process. *E School Review*, 64(4), 423-441.
- Gilliam, J. E. et Coleman M. C. (1981). Who influences IEP committee decisions? *Exceptional Children*, 47(8), 642-644.
- Godin, J., Lapointe, C., Langlois, L. et St-Germain, M. (2004). Le leadership éducationnel en milieu francophone minoritaire : un regard inédit sur une réalité méconnue. *Francophonies d'Amérique*, (18), 63– 76. <https://doi.org/10.7202/1005350ar>
- Goldstein, S., Strockland, B., Turnbull, A. P., et Curry, L. (1980). An observational analysis of the IEP conference. *Exceptional Children* 46, 278–286.
- Goldstein, S. et Turnbull A. P. (1982). Strategies to increase parent participation in IEP Conferences. *Exceptional Children*, 48(4), 360-361.
- Gouvernement du Québec. (2019). Le Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à: <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq/>

- Grosjean, S. (2013). Interagir pour savoir et s'organiser: une analyse des « savoirs-en action » produits lors de réunions. *Sciences de la société*, (88), 58-81.
- Goupil, G. (2004). *Plans d'intervention, de services et de transition*. Montréal, Québec. Gaëtan Morin Éditeur, Chenelière Éducation
- Goupil, G. (2006). Les élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage, 3^e édition. Montréal, Québec. Éditions de la Chenelière
- Goupil, G., Comeau, M. et Michaud, P. (1994). Étude descriptive et exploratoire sur les services offerts aux élèves en difficulté d'apprentissage. *Revue des sciences de l'éducation*, 20 (4), 645-656. <https://doi.org/10.7202/031760ar>
- Hallinger, P. et Heck, R.H. (1996) Reassessing the Principal's Role in School Effectiveness: A Review of Empirical Research, 1980-1995, *Educational Administration Quarterly* 32(1): 5-44
- Hallinger, P. et Heck, R.H. (2010) Collaborative leadership and school improvement: understanding the impact on school capacity and student learning, *School Leadership and Management*, 30:2, 95-110, DOI: 10.1080/13632431003663214
- Hallinger, P., et Leithwood, K. (1996). Culture and educational administration: An introduction. *Journal of Educational Administration*, 34(5), 4-11.
- Hargreaves, A., et Fink, D. (2003). Sustaining leadership. *Phi delta kappan*, 84(9), 693.
- Hoppey, D., et McLeskey, J. (2010). A Case Study of Principal Leadership in Effective Inclusive School. *The Journal of Special Education*. doi:10.1177/0022466910390507
- Houde, M. A. (2017). La distribution du leadership dans l'organisation d'interventions en santé mentale au travail chez le personnel scolaire: étude de cas dans une école secondaire du Québec.
- Huefner, D. S. (2001). Getting comfortable with special education law: A framework for working with children with disabilities. Norwood, MA: Christopher-Gordon Publishers.
- Huppé, A. (2005). Plan d'intervention pour les difficultés d'attention.
- J. W. Getzels et E. G. Guba, "Social Behavior and the Administrative Process," *The School Review* 65, no. 4 (Winter, 1957): 423-441. <https://doi.org/10.1086/442411>

- Kalubi, J.-C. (2015). Portrait de la situation des ÉHDAA au Québec (2000-2013) : Une analyse multidimensionnelle des caractéristiques, besoins, réseaux de soutien et pistes d'innovation. *Université de Sherbrooke*.
- Keith, D. L. (2008). Principal desirability for professional development. *Academy of Educational Leadership Journal*, 15(2), 95-128.
- Kherroubi, M., Chanteau, J.P. et Larguèze, B. (2003). *Exclusion sociale et exclusion scolaire*. Paris:Observatoire de la pauvreté et de l'exclusion sociale.
- King, D. (2002). The changing shape of leadership. *Educational Leadership*, 59(8), 61.
- Kouzes, J. M., et Posner, B. Z. (2003). *The leadership practices inventory (LPI): Participant's workbook* (Vol. 47). John Wiley & Sons.
- Kouzes, T. K., et Posner, B. Z. (2019). Influence of managers' mindset on leadership behavior. *Leadership & Organization Development Journal*.
- Lachaine, C. (2018). *Les manifestations du leadership transformationnel par des conseillers pédagogiques* (Thèse de Doctorat, Université d'Ottawa).
- Lafond, D. (2008). *Représentations du rôle du directeur d'école comme leader pédagogique quant à la gestion du curriculum et de l'enseignement* (Thèse de doctorat, Université du Québec à Trois Rivières).
- Langevin, J., Rocque, S., et Riopel, D. (1998). L'Analyse de la valeur pédagogique. Montréal: Université de Montréal.
- Langevin, J (à paraître). L'analyse de la valeur pédagogique. Montréal
- Lapointe, C. (2005) Le rôle des directions d'écoles dans la dynamique de la réussite scolaire. Direction Lucie DeBlois. *La réussite scolaire. Comprendre et mieux intervenir Québec*, Presses de l'Université Laval, p. 39-50.
- Lapointe, P., et Archambault, J. (2014). Regards sur la gestion éducative des directions d'établissement d'enseignement primaire au Québec. *Encadrement et leadership. Nouvelles pratiques en éducation et formation*, 35-42.
- Lapointe, C., et Langlois, L. (2004). L'identité professionnelle des chefs d'établissements scolaires: évolution et transformation. *Éducation et francophonie*, 32(2), p. 175-190.
- Lapointe, P., Brassard, A., Garon, R., Girard, A., & Ramdé, P. (2011). La gestion des activités éducatives de la direction et le fonctionnement de l'école primaire. *Canadian Journal of Education*, 34(1).

- Lapointe, P., Garon, R., Brassard, A., Dupuis, P., Japel, C., et Brunet, L. (2009). La gestion des activités éducatives des directeurs et des directrices d'écoles primaires dans le contexte de la réforme en éducation au Québec. *Rapport de recherche présenté au Fonds québécois de la recherche sur la société et la culture et au ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport dans le cadre du Programme d'actions concertées sur la persévérance et la réussite solaires*. Montréal: Université de Montréal.
- Larivée, S. (2010). La collaboration école-famille au Québec. *Parents, pratiques et savoirs au préscolaire*, Berne: P. Lang, 181-202.
- Larivée, S. (2012). L'implication des parents dans le cheminement scolaire de leur enfant. *Comment la favoriser*, 33-48.
- Larivée, S. Kalubi, S. et Terrisse, B. (2006). La collaboration école-famille en contexte d'inclusion: entre obstacles, risques et facteurs de réussite. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(3), 525-543.
- Larousse. (2020). Sens. Dans *Le Dictionnaire Larousse en ligne*. Consulté le 2 août 2020 sur <https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/sens/72087>
- Lashley., C. (2007) Principal Leadership for Special Education: An Ethical Framework, *EXCEPTIONALITY*, 15:3, 177-187, DOI: 10.1080/09362830701503511
- LeCompte, M.D., et Goetz, J., 1982. Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research* 52, 31–60.
- Legis Québec: source officielle. (2016). *Loi sur l'instruction publique*. Repéré à <http://legisquebec.gouv.qc.ca/fr/ShowDoc/cs/I-13.3>
- Leithwood, K. et Duke, D. (1999) A Century's Quest to Understand School Leadership, J. Murphy and K. Seashore Louis. *Handbook of Research on Educational Administration* (2nd edn), pp. 45-72. San Francisco: Jossey-Bass.
- Leithwood, K., Day, C., Sammons, P., Harris, A., et Hopkins, D. (2006). Seven strong claims about successful school leadership. Nottingham, UK: National College of School Leadership.
- Loiselle, J., et Harvey, S. (2007). La recherche développement en éducation: fondements, apports et limites. *Recherches qualitatives*, 27(1), 40-59.
- Maher, C. A. et Barbarck, C. R. (1980). A framework for comprehensive evaluation of the individualized education program (IEP). *Learning Disability Quarterly*, 3(3), 49-55.

- Marks, H.M. et Printy, S.M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership, *Educational Administration Quarterly* 39(3): 370-397.
- Matsuura, K. (2008). Perspectives : Revue trimestrielle d'éducation comparée. Dossier : Éducation pour l'inclusion. UNESCO.
- McLaughlin, M. J., et Nolet, V. W. (2004). What every principal needs to know about special education. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). Une Politique d'évaluation des apprentissages. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1999). Une école adaptée à tous ses élèves. Politique de l'adaptation scolaire. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève: Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur (2017). Direction des indicateurs et des statistiques. Janvier 2017. Mise à jour octobre 2018. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport (MELS) (2008). *La formation à la gestion d'un établissement d'enseignement : les orientations et les compétences professionnelles*. Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelle Manitoba. (2008). Plan éducatif personnalisé. Winnipeg, Manitoba: Ministère de l'Éducation et Formation Professionnelle Manitoba; bureau de l'éducation française.
- Moss, J. A., et Barbuto Jr, J. E. (2010). Testing the relationship between interpersonal political skills, altruism, leadership success and effectiveness: A multilevel model. *Journal of Behavioral & Applied Management*, 11(2).
- Morrisette, J. (2018, automne). Le cadre théorique ou conceptuel. *Notes du cours : Méthodes de recherche (ETA6032)*. Montréal, Université de Montréal.
- Mucchielli, A., 1996. Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales. Colin, Paris.
- Muijs, D., Ainscow, M., Dyson, A., Raffo, C., Goldrick, S., Kerr, K., et Miles, S. (2010). Leading under pressure: Leadership for social inclusion. *School Leadership and Management*, 30(2), 143-157.

- Myara, N. (2011). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*. (Doctorat), Université de Montréal, Montréal, Québec.
- Myara, N. (2012). *Cahier des charges fonctionnel pour la conception et l'évaluation des plans d'intervention*.
- Myara, N. (2017). *Le plan d'intervention : un processus et des ententes*. Montréal, Québec : Jean François Déry.
- Myara, N. (2018). RECENSION DES ÉCRITS SUR LES PLANS D'INTERVENTION (PI) SCOLAIRES DANS UNE PERSPECTIVE HISTORIQUE ET ÉVOLUTIVE. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 53(3).
- Myara, N. (2018). Analyser, évaluer et améliorer la qualité des plans d'intervention (PI) ou de transition (PT) en milieu scolaire. *Revue francophone de la déficience intellectuelle*, 28, 11-26.
- OCDE. (2008). *Rapport annuel de l'OCDE 2008*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/annrep-2008-fr>.
- OPHQ. Office des personnes handicapées du Québec. (1984). *À part... égale*. Représenté à : <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs48494>
- OQRE. Office de la qualité et de la responsabilité en éducation. (2009). *Rapport technique de l'OQRE pour les tests techniques de 2008-2009*. Repéré à : http://www.eqao.com/fr/tests/docs_gestion-analyse-donnees/rapport-technique2008_2009.pdf
- Pelletier, G. (2013). Le leadership en éducation: Une double expertise et plus encore...*Le réseau EdCan*, repéré à : <https://www.edcan.ca/articles/le-leadership-en-education/?lang=fr>
- Pelletier, D., Colletette, P., Turcotte, G., et Beaulieu, A. (2013). Towards a typology of parental behaviors, attitudes, and beliefs about school. *Journal of International Education Research*, 9(2), 145-152.
- Petitdemange, C. (1985). *La maîtrise de la valeur. Conception, développement, qualité et compétitivité d'un produit*. Paris: Afnor.
- Pinard, R., Potvin, P., & Rousseau, R. (2004). Le choix d'une approche méthodologique mixte de recherche en éducation. *Recherches qualitatives*, 24(1), 58-80.

- Price, N. et Goodwin L. (1980). Individualized education programs: A cost study. *Exceptional Children*, 46, 446-454.
- Poiriel, E., & Yvon, F. (2011). Les sources de stress, les émotions vécues et les stratégies d'ajustement des directions d'école au Québec. *Revue des sciences de l'éducation*, 37(3), 595-615.
- Poiriel, E. et Yvon, F. (2012). Le leadership distribué: l'épreuve des réformes éducatives. *Éducation et francophonie*, 40 (1), 94–118 <https://doi.org/10.7202/1010148ar>
- Poiriel, E. C., Béland, S., et Charlot, J. (2019). Compétences émotionnelles en regard de trois émotions distinctes (anxiété, colère et joie) en lien avec le leadership des directions d'établissement scolaire. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de L'éducation*, 42(1), 170-195.
- Poirier, N. et Goupil, G. (2011). Étude descriptive sur les plans d'intervention pour des élèves ayant des troubles envahissants du développement. *Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 46(3), 459-472. Google Scholar 10.7202/1009177ar
- Proulx, A. G., et Shields, C. M. (2016). Le leadership transformatif: maintenir la langue française vivante au Canada. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 39(1), 1-24.
- Référentiel: les élèves à risques et HDAA (2015). Repéré à http://lafse.org/fileadmin/Grands_dossiers/EHDAA/referentielEHDAA2013.pdf
- Romey, E. A., Sachs, J. et Santoli, S. P. (2008). A Successful Formula for Middle School Inclusion: Collaboration, Time and Administrative Support. *RMLE Online*, 32,13. doi:10.1080/19404476.2008.11462055
- Rocques, S. Langevin, J et Ripoel, D. (1998). *L'analyse de la valeur pédagogique*. Montréal: Université de Montréal.
- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and policy in Schools*. 5(1), 3-17. doi: 10.1080/15 700 760 500 483 995
- Sage, D. D., et Burrello, L. C. (1994). *Leadership in Educational Reform: An Administrator's Guide to Changes in Special Education*. Paul H. Brookes Publishing Co., PO Box 10624, Baltimore, MD 21285-0624.
- Salisbury, C., et McGregor, G. (2002). The administrative climate and context of inclusive elementary schools. *Exceptional Children*, 68, 259–274.
- Santoli, S. P., Sachs, J., Romey, E. A., et McClurg, S. (2008). A successful formula for middle school inclusion: Collaboration, time, and administrative support. *RMLE Online: Research in Middle Level Education*, 32(2).

- Savoie-Zajc, L. (2000). L'analyse de données qualitatives: pratiques traditionnelles et assistées par le logiciel NUD*IST. *Recherches qualitatives*, 20, 99-123
DOI:10.1080/19404476.2008.11462055
- Sballil, I. (2015). Le leadership en matière de justice sociale: cas d'une direction d'école primaire francophone de milieu défavorisé de Montréal.
- Schroth, G., et Littleton, M. (2001). The administration and supervision of special programs in education. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing Co.
- Scott, S.S. , McGuire, J.M., et Shaw, S.F. (2003). Universal design for instruction: A new paradigm for adult instruction in postsecondary education. *Remedial and Special Education*, 24, 369—379.
- Shapiro, J. P., et Stefkovich, J. A. (2005). Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas (2nd Ed.). Mahwah,NJ: Erlbaum.
- Shapiro, J. P., et Stefkovich, J. A. (2016). *Ethical leadership and decision making in education: Applying theoretical perspectives to complex dilemmas*. Routledge.
- Shelden, D. L., Angell, M. E., Stoner, J. B., et Roseland, B. D. (2010). School principals' influence on trust: Perspectives of mothers of children with disabilities. *Journal of Educational Research*,103, 159–170. doi:10.1080/00220670903382921
- Shields, C. M. (2010). Transformative leadership: Working for equity in diverse contexts. *Educational administration quarterly*, 46(4), 558-589.
- Shields, C. M. (2013). *Transformative leadership in education: Equitable change in an uncertain and complex world*. New York, NY: Routledge.
- Siegel, J. (1992). Regular education teachers' attitudes toward their mainstreamed students. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exceptional Children, Baltimore, MD.
- Smith, S. W. (1990). Comparison of individualized education programs (IEPs) of students with behavioral disorders and learning disabilities. *The Journal of Special Education*, 24(1),85–100.
- Solar, C. (1995). Richard, B. (1995). *Psychologie des groupes restreints*. Cap-Rouge :Presses Inter Universitaires.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco, CA: Jossey Bass.

- STATISTIQUE CANADA. Banque de données des statistiques officielles. Version mise à jour en octobre 2018, Ottawa, Ontario. Repéré à : http://www.bdso.gouv.qc.ca/pls/ken/ken213_afich_tabl.page_tabl?p_iden_tran=EPERD2ZDHB59137872141439H1Nx&p_lang=1&p_m_o=MEES&p_id_ss_dmn=825&p_id_raprt=3606 (consulté le 24 novembre 2019).
- Stefkovich, J. et Michael O'Brien, G. (2004), "Best interests of the student: an ethical Model", *Journal of Educational Administration*, Vol. 42 No. 2, pp. 197-214. <https://doi.org/10.1108/09578230410525603>
- Stogdill R. M. (1974). *Handbook of Leadership: A Survey of Theory and Research*. New York: Free Press.
- Talbott, E., Mayrowetz, D., Maggin, D. M., & Tozer, S. E. (2016). A distributed model of special education leadership for individualized education program teams. *Journal of special education leadership*, 29(1), 23-31.
- Thibert, R., et Endrizzi, L. (2012). Et si on se la jouait collectif ? *Cahiers Pédagogiques*, 67(501), 7.
- Thurlow, M. L., Quenemoen, R. F., et Lazarus, S. S. (2012). Leadership for student performance an era of accountability. In J. B. Crockett, B. S. Billingsley, & M. L. Boscardin (Eds.), *Handbook of leadership & administration for special education* (p.316). New York, NY: Taylor & Francis.
- Tillman, L. C. (2005). Mentoring new teachers: Implications for leadership practice in an urban school. *Educational Administration Quarterly*, 41(4), 609-629.
- Tremblay, S., Raymond, O., et Henderson, T. (2014). La Conception universelle de l'apprentissage (CUA) en enseignement supérieur. Dans *Acte du colloque des fêtes du 40^e anniversaire de PERFORMA*. Repéré : <https://www.usherbrooke.ca/performa/fileadmin/sites/performa/documents/40%20Atliepedagogie.pdf>
- Trudel, L., Simard, C., et Vonarx, N. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement exploratoire. *Recherches qualitatives*, 5, 38-55.
- Tudor, V. et Théorêt, M. (2017). Le bien-être pédagogique chez les enseignants du secondaire. *Sciences & Bonheur*. Repéré a : <https://sciences-et-bonheur.org/2018/09/17/viorica%20dobrica-tudor%20et-manon-theoret-le-bien-etre-pedagogique-chez-les-enseignants-du%20secondaire/>

- UNESCO. 1994. *Déclaration de Salamanque et cadre d'action pour les besoins éducatifs*.
Repéré à : http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_F.PDF
- Van der Maren, J.-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2^e éd.). Montréal/ Bruxelles : Les Presses de l'Université de Montréal / De Boeck Université.
- Vérin, A., et Peterfalvi, B. (1985). Un instrument d'analyse des modèles implicites de l'enseignement scientifique chez les enseignants. *Aster*.
- Waldron, N., et McLeskey, J. (2010). Establishing a collaborative culture through comprehensive school reform. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 20(1), 58–74. doi:10.1080/10474410903535364
- Wanlin, P. (2007). L'analyse de contenu comme méthode d'analyse qualitative d'entretiens : une comparaison entre les traitements manuels et l'utilisation de logiciel. *Recherches qualitatives*, hors-série, 3, 243-272.
- Waters, J. T., Marzano, R. J., et McNulty, B. A. (2003). *Balanced leadership: What 30 years of research tells us about the effect of leadership on student achievement*. Aurora, CO: Mid-continent Research for Education and Learning. Repéré à: www.mcrel.org/topics/Leadership/.
- Wright P. et Wright P. (2005). *Wrightslaw: From Emotions to Advocacy* 2nd Edition. Harbor House Law Press Inc., Hartfield, Virginia.
- Woods, C. E. (2011). Using Q methodology to explore leadership: the role of the school business manager. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice*, 14(3), 317 :33.

Programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un Plan ou Programme d'intervention, de transition ou de services (FADéPI)

DESCRIPTION DU PROJET DE RECHERCHE

Présenté par
Nathalie Myara, Ph.D.

Qu'est-ce que le programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI) ?

Le programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI) s'adresse aux différents utilisateurs dans le secteur de l'éducation, de la santé et des services sociaux de plans d'intervention, de plans de transition et de plans de services et fournit des outils pédagogiques, techniques et technologiques dans le but de soutenir et accompagner les différents acteurs concernés dans la planification, l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des plans ou programmes conçus pour les personnes en situation de handicap ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage.

Visées du programme

1^{ère} visée : Le programme a pour but de répondre aux besoins d'une personne en situation de handicap, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire, sa transition axée à l'emploi ou sa transition axée à la vie adulte, ainsi que son développement intellectuel et social.

2^e visée : Le programme a pour objet de soutenir et outiller les différents intervenants, parents et personnes en situation de handicap, ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage, concernées par les plans ou programmes d'intervention, de transition ou de services.

Qu'est-ce que le projet de recherche intitulé « évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI) » ?

Ce projet de recherche s'inscrit dans l'avancement de la recherche et le développement des connaissances : il vise notamment l'évaluation de l'efficacité et de l'impact social du programme FADéPI.

Les objectifs généraux et spécifiques du projet de recherche et du programme

Objectifs propres au programme FADéPI:

- Accompagner et outiller les intervenants, les parents et les apprenants afin de les soutenir dans la démarche de planification, d'élaboration, de mise en œuvre, de gestion et de révision de plans, programmes ou projets individualisés.
- Engager les différents utilisateurs à mettre à l'essai le programme FADéPI

Objectifs propres au projet de recherche

- Évaluer la mise à l'essai du programme FADéPI
- Démontrer les apports et les limites du programme FADéPI
- Démontrer les effets du programme FADéPI : l'impact social
- Ajuster, au regard des résultats, le programme FADéPI

La clientèle visée

Dans le secteur de l'éducation	Dans le secteur de la santé et des services sociaux
<ul style="list-style-type: none">▪ Élèves ou adultes handicapés ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)▪ Parents d'enfants ou d'élèves HDAA moins de 21 ans▪ Professionnels enseignants (au moins un enseignant concerné par le PI / PT de cet élève)▪ Professionnels non enseignants (au moins un professionnel non enseignant concerné par le PI / PT de cet élève et une direction d'école)	<ul style="list-style-type: none">▪ Personnes (jeunes ou adultes) handicapées ou en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage (HDAA)▪ Parents d'enfants ou de jeunes HDAA moins de 21 ans▪ Professionnels dans le secteur de la santé et des services sociaux (au moins un professionnel ; auxiliaire d'intégration ou d'inclusion, éducateur spécialisé, enseignant en adaptation scolaire, ergothérapeute, orthopédagogue, orthophoniste, psychologue, psychoéducateur,

	technicien en éducation spécialisé ou autre)
--	---

Démarche du programme

1^e étape :

- Connaître et comprendre le programme FADéPI et sa démarche

2^e étape :

- Participer à une séance de formation
- Expérimenter le programme
 - Utiliser sur une durée prédéterminée
 - Durée minimale une année
 - Durée avantageuse deux années
 - Durée optimale trois années
- Participer à l'évaluation du programme (répondre aux questionnaires ou participer à un entretien ; voir le formulaire de consentement pour le choix de participation)

Implications dans le cadre du programme

Les apprenants :

- Participer à une formation d'une durée d'une heure*
- Prendre connaissance du guide et des outils relatifs à l'apprenant
- Utiliser les outils relatifs à l'apprenant
- Répondre aux questionnaires (15 à 30 minutes)
- Temps total à consentir au courant de l'année scolaire : 5 heures* (formation incluse)

Le (s) parent (s) ou tuteur (s) :

- Participer à une formation d'une durée de deux heures*
- Prendre connaissance du guide et des outils relatifs aux parents
- Utiliser les outils relatifs aux parents
- Autoriser leur enfant à participer au programme
- Répondre aux questionnaires (15 à 30 minutes)
- Temps total à consentir au courant de l'année scolaire : 6 heures* (formation incluse)

Les intervenants :

- Participer à une formation d'une durée de trois heures*
- Prendre connaissance du guide et des outils relatifs à l'apprenant
- Utiliser les outils relatifs aux intervenants
- Répondre aux questionnaires (15 à 30 minutes)

- Temps total à consentir au courant de l'année scolaire : 8 heures* (formation incluse)

La direction d'école et autres

- Participer à une formation d'une durée de trois heures*
- S'engager dans une démarche d'actualisation du leadership au regard du cycle de vie des PI/PT
- Accorder le minimum de ressources humaines nécessaires à la mise en place du programme (soit un à deux intervenants responsables de la coordination de plans, programmes ou projets)
- Répondre aux questionnaires (15 à 30 minutes)

**Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu. Après la première formation, les participants sont invités à une deuxième formation facultative selon la thématique de leur choix.*

Le projet a débuté en septembre 2017 et a terminé juin 2020

Chaque école a eu un total de 6 heures de formation sur une période de 2 ans

Les formations à l'ensemble du personnel scolaire

Entre 3 à 6 heures d'accompagnement par année

Puisque le projet de recherche porte sur la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et de révision de plan d'intervention. Pour chacune des phases de la démarche, diverses composantes et pratiques sont à l'étude. Ainsi, un thème de formation complémentaire pourrait porter un des thèmes suivants :

Phases du plan d'intervention	Étapes à l'étude du plan d'intervention	Choix de formation complémentaire spécifique
Élaboration du plan d'intervention	A. Mettre en place des pratiques relatives avant et pendant l'élaboration du plan d'intervention B. Réaliser une ou plusieurs rencontres relatives à l'élaboration C. Collecter des données pour identifier les besoins de l'élève D. Consigner du contenu dans un canevas de PI	A. Pratiques collaboratives interprofessionnelles B. Pratiques relatives aux rencontres de PI/PT. C. Pratiques et instruments d'évaluation. Ou, expérimenter l'approche d'évaluation dynamique auprès d'un élève (étude de cas) D. Documenter adéquatement pour que le canevas de PI/PT devienne un outil interactif et dynamique
Mise en œuvre du plan d'intervention	Implanter le plan d'intervention	E. Pratiques relatives à la mise en œuvre du plan d'intervention (modèle de boîte à PI)

Révision du plan d'intervention	Réviser le plan d'intervention	F. Pratiques relatives à la révision du plan d'intervention (obtenir un réel suivi de la progression des élèves HDAA)
---------------------------------	--------------------------------	---

Le contenu du programme FADéPI

Volet Formation	
Une formation d'une heure* pour les élèves ou apprenant (la formation porte sur la démarche du PI/PT, la compréhension des différents dispositifs mis à la disposition de l'apprenant, et l'implication de l'apprenant) <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>	
Une formation de deux heures* pour les parents (la formation porte sur la démarche du PI/PT, la compréhension des différents dispositifs mis à la disposition des parents, et l'implication parentale) <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>	
Une formation de trois heures* pour les intervenants (la formation porte sur la démarche du PI/PT la compréhension des différents dispositifs mis à la disposition des intervenants, et les rôles des intervenants principaux) <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>	
Une formation de trois heures* pour les directions (leadership d'inclusion et le cycle de vie d'un PI/PT). <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>	
Volet Accompagnement	
Accompagnement offert au personnel scolaire (entre 3 à 6 / par année) <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>	
Accompagnement offert à l'élève (entre 2 à 4 heures / par année) <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>	
Accompagnement offert aux parents (entre 3 à 5 heures / par année) <i>*Le nombre d'heures est modifiable selon la demande et le besoin du milieu.</i>	
Forme d'accompagnement <ul style="list-style-type: none"> ▪ Consultation sur le terrain ▪ Consultation à distance ▪ Soutien pratique pédagogique ▪ Soutien pratique technique ▪ Soutien pratique technologique 	
Volet ressources matérielles ou ressource technologique	
1. Aide-mémoires Deux aide-mémoires (liste de vérification DAP, liste de vérification mon DPI) <ul style="list-style-type: none"> • Fichier AM1_liste de vérification DAP • Fichier AM2_liste de vérification DPI 	
2. Fiches pédagogiques Six fiches pédagogiques (besoins, objectifs, moyens, révision, mise en œuvre du PI, taxonomie d'habiletés) <ul style="list-style-type: none"> • Fichier FP1_Besoins • Fichier FP2_Objectifs • Fichier FP3_Moyens 	

<ul style="list-style-type: none"> • Fichier FP4_ Mise en œuvre du PI • Fichier FP5_ Révision • Fichier FP6_Taxonomie d'habiletés
<p>3. Grilles</p> <p>Quatre grilles (Besoins É, Besoins P, Liste d'instruments d'évaluation)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichier G1_Besoins identifiés selon É • Fichier G2_Besoins identifiés selon P • Fichier G3_Instruments d'évaluation • Fichier G4_Journal de communication
<p>4. Canevas PDF interactif</p> <p>Deux canevas (Matrice de planification, Chronographe)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Fichier C1_Matrice de planification • Fichier C2_Chronographe
5. Un guide d'accompagnement à l'intention des parents
6. Un guide d'accompagnement à l'intention de l'élève
7. Un guide d'accompagnement à l'intention de l'apprenant ou l'utilisateur
8. Une plateforme d'élaboration, de gestion et de collaboration de PI/PT accompagné d'un guide d'utilisation de la plateforme

ANNEXE 2

Dix compétences et manifestations observables relatives au leadership / le sens politique et à l'éthique tel qu'identifié par le MELS (2008)

	Compétences	Capacité transversale Leadership / Sens politique	Capacité transversale Éthique
1	STRUCTURER UNE ORGANISATION SCOLAIRE CENTRÉE SUR LES BESOINS ÉDUCATIFS DES ÉLÈVES;	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser le personnel de l'établissement autour des conditions de réussite spécifiques des élèves de l'établissement; • Dégager une vision claire de la stratégie à adopter pour atteindre les objectifs poursuivis; 	<ul style="list-style-type: none"> • En partageant et en s'engageant dans la poursuite des résultats visés par le plan stratégique de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé.
2	SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE PRATIQUES ÉDUCATIVES ADAPTÉES AUX BESOINS DES ÉLÈVES;	<ul style="list-style-type: none"> • Diriger le personnel de l'établissement vers la mise en place d'une logique garantissant la continuité et la complémentarité des interventions éducatives; • Encourager les initiatives et les innovations pédagogiques visant une réponse aux besoins des élèves; • Se montrer attentif aux signes traduisant le climat ambiant et en tenant compte de ceux-ci dans ses interventions; 	<ul style="list-style-type: none"> • En respectant les règles de l'équité dans la distribution et la répartition des moyens et des ressources tout en tenant compte des besoins des élèves de l'établissement.
3	ASSISTER LE CONSEIL D'ÉTABLISSEMENT DANS L'EXERCICE DU RÔLE QUI LUI EST CONFÉRÉ PAR LA LOI	<ul style="list-style-type: none"> • Encadrer le processus de décision du conseil d'établissement; • Apporter les propositions les plus susceptibles de rassembler les membres du conseil d'établissement; • Décoder les réseaux informels pouvant influencer le conseil d'établissement et en tenant compte de ceux-ci dans ses interventions; 	<ul style="list-style-type: none"> • En agissant et en interagissant avec intégrité et transparence.
4	DIRIGER L'ÉLABORATION D'UN PROJET D'ÉTABLISSEMENT ET LA MISE EN ŒUVRE D'UN PLAN DE RÉUSSITE AXÉS SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE COLLABORATIONS ET DE PARTENARIATS AXÉS SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES	<ul style="list-style-type: none"> • Expliciter de façon claire et concrète la vision commune du projet d'établissement et du plan de réussite; • Rappeler régulièrement les orientations retenues ainsi que les résultats visés par le plan de réussite; • Définir et en clarifiant sa vision personnelle du projet d'établissement; • Partager son leadership au sein de l'établissement en vue de la réalisation du plan de réussite; • Identifier les principaux enjeux politiques; • Favoriser le développement et le maintien de rapports harmonieux avec les partenaires; 	<ul style="list-style-type: none"> • En agissant de manière responsable dans un contexte d'imputabilité et de reddition de comptes.

5	SOUTENIR LE DÉVELOPPEMENT DE COLLABORATIONS ET DE PARTENARIATS AXÉS SUR LA RÉUSSITE DES ÉLÈVES	<ul style="list-style-type: none"> • Identifier les principaux enjeux politiques; • Favoriser le développement et le maintien de rapports harmonieux avec les partenaires; 	<ul style="list-style-type: none"> • En agissant avec respect, sans discrimination ni préjugé à l'égard des collaborateurs.
6	ASSURER L'AGIR COMPÉTENT DANS SA PRATIQUE ET DANS CELLE DE CHAQUE MEMBRE DU PERSONNEL	<ul style="list-style-type: none"> • Recherche et maintenir l'équilibre entre sa vie personnelle et sa vie professionnelle; • Intervenir de manière à optimiser le potentiel de chaque membre du personnel; • Intervenir de manière à faire évoluer positivement les situations difficiles; 	<ul style="list-style-type: none"> • En s'engageant dans une démarche de formation continue lui permettant de maintenir la compétence nécessaire à l'accomplissement de ses fonctions; • En soulignant les contributions individuelles; • En utilisant de façon judicieuse le cadre légal et réglementaire régissant sa profession; • En intervenant auprès de chaque personne avec respect, justice et équité.
7	ASSURER L'AGIR COMPÉTENT DANS L'ACTION DE CHAQUE ÉQUIPE DE TRAVAIL	<ul style="list-style-type: none"> • Souligner les avancées de l'équipe; • Veiller à la pertinence et à la complémentarité des ressources dans la constitution des équipes; 	<ul style="list-style-type: none"> • En fournissant aux équipes l'attention et l'accompagnement appropriés.
8	ASSURER LE DÉVELOPPEMENT DE SES COMPÉTENCES ET DE CELLES DE TOUS LES MEMBRES DU PERSONNEL	<ul style="list-style-type: none"> • Prendre conscience de ses représentations conceptuelles et en adoptant une attitude d'ouverture permettant de le faire; • Influencer les membres de l'équipe-école ou de l'équipe-centre dans le choix de pratiques professionnelles efficaces; 	<ul style="list-style-type: none"> • En s'assurant de différencier le soutien et l'accompagnement selon les besoins des personnes et des équipes.
9	GÉRER AVEC EFFICACITÉ ET EFFICIENCE LES RESSOURCES FINANCIÈRES	<ul style="list-style-type: none"> • Adopter des stratégies d'anticipation appuyées sur l'analyse de situation pour la recherche de financement des activités éducatives; 	<ul style="list-style-type: none"> • En s'assurant que la reddition de comptes est empreinte de clarté, de précision et de transparence;
10	GÉRER AVEC EFFICACITÉ ET EFFICIENCE LES RESSOURCES MATÉRIELLES	<ul style="list-style-type: none"> • Justifier les sommes imparties à l'ajout ou à l'entretien des ressources matérielles de l'établissement; • Créer et soutenir un contexte dans lequel les conditions matérielles sont propices à l'atteinte des objectifs du projet de l'établissement 	<ul style="list-style-type: none"> • En s'assurant que la gestion des ressources matérielles de l'établissement respecte les politiques et les visées de la commission scolaire ou de l'établissement d'enseignement privé.

ANNEXE 3

Les huit principes du leadership transformatif (Proulx et Shields, 2016)

1. Accepte le mandat d'effectuer des changements profonds et équitables: Une direction d'école qui perçoit des iniquités, parce qu'elle a analysé son contexte et les enjeux qui y sont reliés, a l'obligation d'apporter des changements et ne tolère pas le statu quo.
2. Examine les cadres de référence de même que les préjugés et déconstruit les cadres de référence (croyances et pratiques) qui perpétuent le statu quo ou la pensée déficitaire après avoir reconnu qu'il fallait effectuer des changements: Ainsi, d'abord auprès d'elle-même et ensuite auprès des acteurs scolaires, la direction cherchera à modifier les connaissances et les croyances qui génèrent des inégalités et des injustices pour les reconstruire dans une optique d'équité. Pour ce faire, des conversations courageuses sont nécessaires. Si ce principe n'est pas respecté, il sera impossible de réaliser des changements équitables.
3. Priorise l'émancipation, la démocratie, l'équité et la justice sociale: En fait, il s'agit de l'importance accordée à ces concepts, car si cela n'est pas fait systématiquement, elle laissera d'autres préoccupations dominer son agenda.
4. Tente d'abolir la distribution inéquitable du pouvoir: Ainsi, des individus ne devraient pas avoir des privilèges que les autres n'ont pas en termes de pouvoir ou de ressources.
5. Met l'accent à la fois sur la réussite de chacun (bien individuel : être scolarisé pour avoir un travail, un bon salaire, etc.) et la réussite de tous (bien commun : une population scolarisée est en meilleure santé, moins criminalisée, etc.).
6. Démontre qu'il existe une interdépendance et une interconnexion entre les humains et sensibilise ses pairs aux phénomènes mondiaux (changement climatique, conflits politiques, distribution inéquitable des ressources, etc.) dans une optique d'éducation à la citoyenneté.
7. Fait preuve de critique par rapport aux pratiques inéquitables et aux désavantages et, en contrepartie, propose des solutions qui apportent de l'espoir: De fait, la direction d'école propose des solutions pratiques et justes à la suite de l'analyse critique des pratiques inéquitables.
8. Fait preuve de courage moral et d'activisme, surtout vis-à-vis de ceux qui veulent maintenir le statu quo, leurs privilèges et le pouvoir: Ainsi, face à la résistance, la direction d'école doit bien se connaître, croire de façon indéfectible en l'équité et agir avec courage et, pour y arriver, elle a certainement besoin d'éprouver un sentiment d'efficacité.

(Tiré de Proulx et Shields, 2016)

ANNEXE 4

Processus de l'AV (Petitdemange, 1987)

Processus de vie d'un produit	Services opérationnels de l'entreprise	Méthode de l'analyse de la valeur	Sigle	Traduction américaine
Recherche du BESOIN Étude de marché	MARKETING	Analyse fonctionnelle et cahier des charges fonctionnels	AF CdCF	Functional Analysis
CONCEPTION et DÉFINITION	Bureau d'étude d'avant-projet Centre de recherches Laboratoires Bureau de dessins Assurance qualité	AF CdCF Analyse de la valeur CONCEPTION	AVC	Value Engineering
INDUSTRIALI- SATION et PRODUCTION	Bureaux des méthodes FABRICATION et CONTRÔLES Approvisionnement Assurance et contrôle qualité Ordonnancement	Analyse de la valeur ADMINISTRATIVE Analyse de la valeur FABRICATION Analyse de la valeur PRODUIT	AVA AVF AVP	Value Analysis
COMMERCIALI- SATION UTILISATION	Services commerciaux Services gestion Qualité Service maintenance extérieure	AVA AVP		
GESTION du PROCESSUS de VIE d'un PRODUIT	Groupe programme OU Groupe projet OU Groupe produit	Conception pour un coût objectif Conception pour un coût global objectif	CCO CCGO	Design to cost Design to life cycle cost

Lettre d'invitation au programme FADéPI

Invitation à participer au projet de recherche :

Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un Plan d'intervention (FADéPI)

Insérer la date

Chers intervenants,

Soucieux d'offrir aux élèves en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage les meilleures conditions d'apprentissage possible, nous collaborons actuellement avec une équipe de recherche sur l'évaluation et la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un plan d'intervention (FADéPI). À travers les diverses ressources qu'offre le programme, ce dernier vise avant tout à :

- 1) soutenir les élèves dans leur cheminement scolaire et leur développement scolaire et social ;
- 2) soutenir les différents intervenants et les parents dans la démarche des plans d'intervention et/ou de transition (PI/PT).

Afin de proposer un programme de formation qui réponde au mieux aux besoins de tous les acteurs concernés par les PI/PT, nous sollicitons votre participation.

Votre participation consistera à **a) répondre questionnaire en ligne d'environ 15 minutes, b) participer à une formation d'une durée de trois heures, c) prendre connaissance du guide et des outils relatifs à l'élève, d) utiliser les outils relatifs aux intervenants** ainsi qu'à :

- partager avec l'équipe de recherche une copie du plan d'intervention de votre enfant
- ou**
- permettre l'enregistrement, sous forme audiovisuelle ou audio, des communications que vous aurez avec les enfants et/ou les parents ainsi qu'avec l'équipe de recherche dans le cadre de ce projet de recherche.

Pour une description plus détaillée des conditions de participation à cette recherche, nous vous invitons à assister à une rencontre d'information le (date) à (heure) au (lieu). Au cours de cette rencontre, des informations sur le projet vous seront données et vous aurez l'occasion de poser des questions à la chercheuse.

Suite à cette rencontre, si vous acceptez de participer à cette recherche vous recevrez un formulaire de consentement de participation. Vous aurez 14 jours pour y réfléchir et demander au besoin d'autres informations avant de donner votre consentement définitif.

Nom, titre et signature du responsable dans l'établissement

Chercheuse principale :

Courriel : [REDACTED]

Tél : [REDACTED]

ANNEXE 6

Formulaire de consentement

FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT

« Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI) »

Directrice de recherche et chercheuse principale :	Nathalie Myara, Ph. D., professeure associée au département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.
Co-chercheuse :	Irma Alaribe, Ph. D., chargée de cours au Centre de Formation de Maîtres, Université de Montréal.
Chercheuse (s) étudiante (s) :	Josianne Veilleux, étudiante à la maîtrise Sarah Malka, étudiante à la maîtrise.

Vous êtes invité à participer à un projet de recherche. Avant d'accepter, veuillez prendre le temps de lire ce document présentant les conditions de participation au projet. N'hésitez pas à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

A) RENSEIGNEMENTS À LA DIRECTION D' ÉCOLE

Le programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un Plan d'Intervention (FADéPI) fournit des outils pédagogiques et technologiques dans le but de vous soutenir et vous accompagner dans la planification, l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des plans d'intervention ou de transition de votre élève.

FADéPi s'inscrit dans un projet de recherche dans lequel on vise à évaluer l'efficacité et la productivité du programme. Nous sollicitons donc votre participation à cette recherche. Votre implication nous aiderait à améliorer le programme actuel afin de vous offrir un programme de formation des plus adapté.

Votre participation consistera à :

- Connaître et comprendre le programme et sa démarche
- Suivre une séance de formation. :
 - Une formation de trois heures (la formation porte sur la démarche du PI la compréhension des différents dispositifs mis à la disposition des intervenants, et les rôles des intervenants principaux)
- Expérimenter le programme (utiliser sur une durée prédéterminée)
- Évaluer programme (répondre aux questionnaires)

1. Objectifs de la recherche

Le projet de recherche évaluation de la mise à l'essai du programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI s'inscrit dans l'avancement de la recherche et le développement des connaissances. Dans cette optique les objectifs de la recherche sont de :

- Répondre aux besoins d'un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social.
- Soutenir et outiller les différents intervenants concernés par les Plans d'Intervention (PI) ou Plans de transition (PT).
- Évaluer la mise à l'essai du programme.
- Démontrer les apports et les limites du programme.
- Ajuster le programme suite aux rétroactions.

2. Participation à la recherche

Votre participation s'organise comme suit :

- Permettre à la chercheuse d'enregistrer (au besoin) sous format audiovisuel les échanges verbaux que vous aurez avec les enfants et/ou les parents, ainsi que ceux avec la chercheuse dans le cadre des activités de recherche ici décrites.
- Participer à la formation (participation facultative, mais fortement conseillée)
- S'engager dans une valorisation et une promotion du programme
- Accorder les ressources nécessaires à la mise en place du programme : 1 à 2 intervenants responsables de la coordination de plans d'intervention ou de transition.
- Répondre à un questionnaire sur l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI

3. Risques et inconvénients

Il n'y a pas de risque particulier à participer à ce projet.

4. Avantages et bénéfices

Il se peut que vous retiriez un bénéfice à votre participation à ce projet, mais nous ne pouvons vous l'assurer. Les seuls avantages directs de votre participation à l'étude sont :

- De participer à une formation
- D'obtenir du matériel d'accompagnement
- D'utiliser un outil d'aide technologique à l'élaboration et la gestion des PI ou PT

5. Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seules la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Lorsque la transcription des enregistrements sera complétée et validée, les enregistrements seront détruits. Toute information personnelle sera détruite 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

6. Compensation

Il n'y a pas d'autre compensation que le programme lui-même.

7. Droit de retrait

Votre participation à ce projet est entièrement volontaire et vous pouvez à tout moment vous retirer de la recherche sur simple avis verbal et sans devoir justifier votre décision, sans conséquence pour vous. Si vous décidez de vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec la chercheuse principale à l'adresse courriel ci-dessous :

[REDACTED]

À votre demande, tous les renseignements qui vous concernent pourront aussi être détruits. Cependant, après le déclenchement du processus de publication, il sera impossible de détruire les analyses et les résultats portant sur vos données.

Les résultats de recherche seront mis à votre disposition sur un rapport synthèse qui sera déposé à la direction d'école. À la demande, le rapport synthèse sera envoyé par courriel aux participants.

B) CONSENTEMENT

Déclaration du participant

- Je comprends que je peux prendre mon temps pour réfléchir avant de donner mon accord ou non à participer à la recherche.
- Je peux poser des questions à l'équipe de recherche et exiger des réponses satisfaisantes.
- Je comprends qu'en participant à ce projet de recherche, je ne renonce à aucun de mes droits ni ne dégage les chercheurs de leurs responsabilités.
- J'ai pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et j'accepte de participer au projet de recherche.

Je consens à ce que mes échanges verbaux avec la chercheuse, les enfants et leurs parents soient enregistrés en format audiovisuel : Oui () Non ()

Je conserve une copie du présent formulaire.

Signature du participant : _____

Date :

Nom : _____ Prénom : _____

Engagement de la chercheuse

J'ai expliqué au participant les conditions de participation au projet de recherche. J'ai répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées et je me suis assurée de la compréhension du participant. Je m'engage, avec l'équipe de recherche, à respecter ce qui a été convenu au présent formulaire d'information et de consentement.

Signature de la chercheuse : _____

Date : _____

(ou de son représentant)

Nom : _____ Prénom : _____

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Nathalie Myara au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au [REDACTED] poste [REDACTED] ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse.

Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (ÉMRPI)

2e Questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI.

Bonjour,

Vous avez accepté de participer à la recherche intitulée « Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un PI (FADéPI) ». Nous profitons de cette occasion pour vous remercier de faire partie de ce projet de recherche.

En acceptant de participer à cette recherche vous vous êtes engagés à fournir des données qui visent à ajuster le programme FADéPI afin qu'il puisse répondre au plus près aux besoins des enseignants, des élèves et de tous intervenants agissant auprès de l'élève HDAA. Dans le cadre de cette recherche, il vous a été demandé de répondre à deux questionnaires:

- 1er questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (avant l'utilisation de FADéPI)
- 2e questionnaire relatif à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI (après l'utilisation de FADéPI)
- 3e questionnaire relatif à l'efficacité des outils d'aide techniques et technologiques et d'accompagnement (après l'utilisation de FADéPI)

Cela dit, nous vous demandons de prendre quelques minutes pour répondre au 1er questionnaire afin de poursuivre notre démarche de collecte de données.

Nous vous rappelons que les objectifs de la recherche sont de :

- Répondre aux besoins d'un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social.
- Soutenir et outiller les différents intervenants concernés par les PI ou PT.
- Évaluer la mise à l'essai du programme.
- Démontrer les apports et les limites du programme.
- Ajuster le programme suite aux rétroactions.

Confidentialité

Les renseignements personnels que vous nous donnerez demeureront confidentiels. Aucune information permettant de vous identifier d'une façon ou d'une autre ne sera publiée. De plus, chaque participant à la recherche se verra attribuer un code et seuls la chercheuse et son équipe pourront connaître son identité. Les données seront conservées dans un lieu sûr. Les enregistrements seront transcrits et seront détruits, ainsi que toute information personnelle, 7 ans après la fin du projet. Seules les données ne permettant pas de vous identifier seront conservées après cette période.

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Nathali Myara au numéro de téléphone : [REDACTED] ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez contacter le Comité plurifacultaire d'éthique de la recherche par courriel à l'adresse CPER@umontreal.ca ou par téléphone au 514 343-6111 poste 1896 ou encore consulter le site Web <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

Directrice de recherche et chercheuse principale :

- Nathalie Myara, Ph. D., professeure associée au département de psychopédagogie et andragogie, Université de Montréal.

Co-chercheuse :

- Irma Alaribe, Ph. D., chargée de cours au Centre de Formation de Maîtres, Université de Montréal.

Chercheuse (s) étudiante (s) :

- Josianne Veilleux, étudiante à la maîtrise

- Sarah Malka, étudiante à la maîtrise.

*Ce questionnaire a été élaboré en fonction de " l'Instrument de Mesure concernant la mise en œuvre du PI, la révision du PI, et, la participation au PI (IMMRP)". Toute reproduction est interdite sans l'autorisation de l'auteur.

Cet instrument de mesure sert à analyser et à évaluer la qualité des objectifs consignés dans un PI. Il est fondé sur les quatre caractéristiques principales d'un objectif : pertinent, réaliste, observable et mesurable. Les indicateurs pour chacune des caractéristiques ont été générés à partir du Cahier des Charges Fonctionne pour la conception et l'évaluation des PI (Myara, 2012), des principes de qualité et de pertinence d'objectifs, ainsi que les règles de formulation d'objectifs (Myara, 2017). Chaque objectif est analysé indépendamment des autres en déterminant la présence ou l'absence d'un indicateur : 1 point est attribué lorsque l'indicateur est présent ; 0 point est attribué lorsque l'indicateur est absent.

1. 1. La participation de l'élève à la 1re rencontre de PI

	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
L'élève est présent à la première rencontre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève répond aux questions posées par les différents membres de l'équipe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de ses intérêts (I), ses forces (F) ou ses défis (D)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève participe à la collecte des données ; il parle de (I), (F) ou (D), il réunit et présente plusieurs artefacts, travaux et résultats d'évaluation	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève pose des questions relatives à son PI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève énumère et priorise ses besoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève propose des objectifs ou argumente sur le choix d'objectifs prioritaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'élève propose des moyens qui favorisent ses apprentissages	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. 2. L' élève met en pratique un ou plusieurs moyens proposés dans son PI.

- ☐ Jamais
- ☐ 1 moyen / semaine
- ☐ 10% (peu) des moyens proposés / semaine
- ☐ 25% (quelques) des moyens proposés / semaine
- ☐ 50% (plusieurs) des moyens proposés / semaine
- ☐ Les objectifs sont abordés par d'autres moyens (ils ne sont pas consignés dans son PI)
- ☐ N/A
- ☐ Autre : _____

3. 3. L' élève participe à la révision de son PI.

- ☐ 1 fois / année
- ☐ 2 fois / année
- ☐ 3 fois / année
- ☐ Jamais
- ☐ N/A
- ☐ Autre : _____

4. 4. La participation des parents ou tuteurs de l'élève à l'élaboration du PI. 1re rencontre de PI

	Toujours	Parfois	Jamais	N/A
Les parents ou tuteurs sont préparés avant l'élaboration du PI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs sont présents	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs présentent, selon le contexte, les forces et les défis de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs participent à l'identification et la sélection des besoins prioritaires de leur enfant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs participent à la sélection des objectifs	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs participent au choix des moyens	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Les parents ou tuteurs abordent un ou plusieurs objectifs du PI à la maison	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

5. 5. Les parents ou tuteurs implantent un ou plusieurs moyens proposés dans le PI

- ☐ 1 moyen proposé / semaine
- ☐ 10% (peu) des moyens proposés / semaine
- ☐ 25% (quelques) des moyens proposés / semaine
- ☐ 50% (plusieurs) des moyens proposés / semaine
- ☐ Jamais
- ☐ N/A
- ☐ Autre : _____

6. 6. Les parents ou tuteurs participent à la révision du PI

- ☐ 1 fois / année
- ☐ 2 fois / année
- ☐ 3 fois / année
- ☐ Jamais
- ☐ Autre : _____

7. 7. Les intervenants suivants participent à l'élaboration du PI

	Toujours	Parfois	Rarement	Jamais
La direction	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant de la classe ordinaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'enseignant en adaptation scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
L'orthopédagogue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le psychologue scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le psychoéducateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Le technicien en éducation spécialisé ou l'auxiliaire d'intégration	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Autre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

8. 8. Quels sont les rôles et les responsabilités de l'intervenant principal qui participe à l'élaboration du PI (celui qui participe toujours au PI)?

9. 9. Quel (s) intervenant (s) mettent en oeuvre les moyens proposés dans le PI? À quelle fréquence le ou les intervenants implantent les moyens proposés?

10. 10. Quel (s) intervenant (s) participe (nt) à la révision du PI? À quelle fréquence l'intervenant révisé le PI?

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms

ANNEXE 8

Instrument de mesure concernant la mise en œuvre et la révision d'un PI/PT (IMM) (Myara, 2018)

Instrument de Mesure concernant la mise en œuvre du PI/PT, la révision du PI/PT, et, la participation au PI/PT

Date :				
Nom du répondant				
Intention ou objectif d'évaluation :				

La participation de l'élève à l'élaboration de son PI/PT				
1 ^{re} rencontre de PI/PT	Jamais	Parfois	Toujours	N/A
1. L'apprenant est présent à la première rencontre				
2. L'apprenant répond aux questions posées par les différents membres de l'équipe				
3. L'apprenant participe à la collecte des données ; il parle de ses intérêts (I), ses forces (F) ou ses défis (D)				
4. L'apprenant participe à la collecte des données ; il parle de ses (I), (F) ou (D), il réunit et présente quelques artefacts, travaux ou résultats d'évaluation				
5. L'apprenant participe à la collecte des données ; il parle de (I), (F) ou (D), il réunit et présente plusieurs artefacts, travaux et résultats d'évaluation				
6. L'apprenant pose des questions relatives à son PI/PT				
7. L'apprenant énumère et priorise ses besoins				
8. L'apprenant propose des objectifs ou argumente sur le choix d'objectifs prioritaires				
9. L'apprenant propose des moyens qui favorisent ses apprentissages				

La participation de l'élève à la mise en œuvre et la révision du PI/PT				
	Jamais	Parfois	Autre	N/A
1. L'apprenant met en pratique un ou plusieurs moyens proposés dans son PI. Si vous répondez parfois, précisez le nombre de fois : <input type="checkbox"/> 1 moyen/par semaine <input type="checkbox"/> 10 % des moyens / par semaine (peu) <input type="checkbox"/> 25% des moyens / par semaine (quelques) <input type="checkbox"/> 50 % des moyens / par semaine (plusieurs) <input type="checkbox"/> Les objectifs sont abordés par d'autres moyens (qui ne sont pas consignés dans PI/PT)				
2. L'apprenant participe à la révision de son PI/PT. Si vous répondez parfois, précisez le nombre de fois : <input type="checkbox"/> 1 fois/ par an <input type="checkbox"/> 2 fois/ par an <input type="checkbox"/> 3 fois/ par an				

La participation des parents ou tuteurs de l'élève à l'élaboration du PI/PT				
1 ^{re} rencontre de PI/PT	Jamais	Parfois	Toujours	N/A
1. Les parents ou tuteurs sont préparés avant l'élaboration du PI/PT				
2. Les parents ou tuteurs sont présents				

ANNEXE 9

Inventaires sur les pratiques de leadership Section A : *Questionnaire IPL*

Directives : Dans quelle mesure vos comportements de directions d'établissements scolaire correspondent-ils aux énoncés ci-dessous ? Décrivez-vous tel que vous êtes maintenant et non pas tel que vous aimeriez être dans le futur. Comme il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, décrivez-vous tel que vous vous voyez honnêtement. Veuillez lire attentivement chacune des phrases qui suivent, et dans chaque cas, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à la description que vous faites de vous-même.

Nom :

DATE : ____/____/____

1	2	3	4	5
Rarement ou très rarement	Occasionnellement	Parfois	Assez souvent	Très souvent ou toujours

1.	Je recherche les occasions de défi qui mettent à l'épreuve mes compétences et mes capacités de direction	1	2	3	4	5
2.	Je décris aux autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) les objectifs que j'aimerais que nous réalisions ensemble	1	2	3	4	5
3.	J'incite les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) à participer à la réalisation des activités de l'établissement.	1	2	3	4	5
4.	J'ai une idée claire de mon rôle de directeur ou directrice d'établissement scolaire.	1	2	3	4	5
5.	Je prends le temps de souligner les progrès des autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents).	1	2	3	4	5
6.	Je me tiens informé des activités de l'établissement qui peuvent influencer mes pratiques	1	2	3	4	5
7.	J'invite les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) à intégrer ma vision du futur.	1	2	3	4	5
8.	Je traite les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents). avec dignité et respect.	1	2	3	4	5
9.	Je m'assure que les objectifs de l'établissement sont décomposés en parties faciles à comprendre.	1	2	3	4	5
10.	Je m'assure que le travail de tous soit reconnu.	1	2	3	4	5
11.	Je remets en question la façon dont mes collaborateurs (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien) travaillent.	1	2	3	4	5
12.	Je communique clairement des perspectives d'avenir positives et encourageantes pour mon établissement.	1	2	3	4	5
13.	Je laisse à mes collaborateurs (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien) beaucoup de liberté pour qu'ils prennent leurs propres décisions.	1	2	3	4	5
14.	Je consacre du temps et de l'énergie à m'assurer que mes collaborateurs sont en accord avec les règlements de l'école.	1	2	3	4	5
15.	Je félicite mes collaborateurs pour un travail bien fait.	1	2	3	4	5
16.	Je cherche de nouvelles façons d'améliorer mon travail	1	2	3	4	5
17.	Je montre à mes collaborateurs comment les objectifs à long terme peuvent être atteints avec une bonne collaboration	1	2	3	4	5
18.	Je développe des relations de coopération avec les collaborateurs de mon établissement	1	2	3	4	5
19.	J'informe mes collaborateurs sur ma façon de gérer mon établissement	1	2	3	4	5
20.	Je manifeste mon appréciation et mon soutien aux collaborateurs de mon établissement pour leurs contributions	1	2	3	4	5
21.	Je pose la question: "que pouvons-nous améliorer?" quand les choses ne se déroulent pas comme prévue.	1	2	3	4	5
22.	Je pense à l'avenir et parle de mes projets futurs	1	2	3	4	5
23.	Je crée un climat de confiance mutuelle au sein de mon établissement	1	2	3	4	5
24.	J'applique avec cohérence ce que je demande	1	2	3	4	5
25.	Je trouve des façons de souligner les réalisations	1	2	3	4	5
26.	J'expérimente de nouvelles méthodes de travail même si il y a une possibilité d'échouer	1	2	3	4	5
27.	Je suis passionné par les possibilités futures et mon enthousiasme est communicatif	1	2	3	4	5
28.	Je suscite chez mes collaborateurs la motivation nécessaire pour atteindre les objectifs	1	2	3	4	5
29.	Je consulte mes collaborateurs pour fixer les objectifs de l'établissement	1	2	3	4	5
30.	Je tiens à informer la commission scolaire du bon travail accompli par mon établissement	1	2	3	4	5

*Source: Kouzes, J. M. et Posner, B. Z. (2003). *The Leadership Challenge*, third edition. San Francisco: Jossey-Bass.

Traduction et adaptation Poirel et Charlot (2014).

INVENTAIRE CATÉGORIEL DE PRATIQUES DE LEADERSHIP RELATIVES AU CYCLE DE VIE D'UN PLAN D'INTERVENTION : ICPLPI

À l'intention des directions scolaires

Nathalie Myara, Ph. D. et Viorica Tudor Ph. D



Guide de participation à l'intention des directions

Tableau des énoncés

#1 Je recherche les occasions de défi qui mettent à l'épreuve mes compétences et mes capacités de direction	#2 Je décris aux autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) les objectifs que j'aimerais que nous réalisions ensemble relatifs aux élèves HDAA	#3 J'incite les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) à participer à la mise en œuvre et la révision des PI/PT des activités de l'établissement	#4 J'ai une idée claire de mon rôle de directeur ou directrice d'établissement scolaire	#5 Je prends le temps de souligner les progrès des autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents)
#6 Je me tiens informé (e) des activités de l'établissement qui peuvent influencer mes pratiques relatives à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision des PI/PT	#7 J'aime inviter les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents) à intégrer ma vision du futur	#8 Je traite avec dignité et respect les autres (ex; enseignants, professionnels, personnels de soutien, parents)	#9 Je pense que les objectifs de l'établissement sont faciles à comprendre et réalistes	#10 Je dirais que le travail de travail de mon personnel scolaire relatif à l'élaboration, la gestion et la révision des PI/PT est reconnu
#11 J'aime m'engager dans un processus de réflexion au regard des pratiques d'élaboration, de mise œuvre et de révision de PI/PT poursuivie par le personnel scolaire	#12 Je crois que je communique clairement des perspectives d'avenir positives et encourageantes pour mon établissement	#13 À mon avis, mon personnel a suffisamment droit à la liberté d'opinion et d'expression afin de prendre ses propres décisions	#14 Je consacre du temps et de l'énergie à m'assurer que mon personnel est en accord avec les règlements de l'établissement	#15 Je félicite régulièrement mon personnel pour le travail bien fait
#16 J'aime trouver de	#17 Je suis capable de démontrer qu'une bonne collaboration	#18 Je suis satisfait (e) des relations de coopération que	#19 Je m'assure d'informer régulièrement mon personnel	#20 Je prends le temps de donner de la rétroaction et du

nouvelles façons d'améliorer mon travail	aurait une incidence positive sur l'atteinte de nos objectifs à long terme	j'ai développées au sein de mon établissement	quant à la façon d'élaborer et de gérer les PI/PT	soutien à mon personnel en affirmant et valorisant leurs forces et contributions
#21 C'est important pour moi d'engager mon personnel dans un processus d'introspection et de rétrospection notamment lorsque les choses ne se déroulent pas comme prévue	#22 J'aime parler, à mon personnel, de projets futurs relatifs à la réussite des élèves HDAA	#23 À mon avis, il y a un climat de confiance mutuelle au sein des équipes de PI/PT	#24 Je trouve que j'applique avec cohérence ce que je demande au regard de la planification et de la gestion des PI/PT	#25 Je m'assure de souligner les réalisations relatives au cycle de vie d'un PI/PT
#26 Je prends des risques dans la mise à l'essai de nouvelles méthodes ou stratégies, ainsi que de nouveaux services, outils ou procédés pédagogiques	#27 Je suis satisfait (e) de la façon dont je communique ma passion et mon enthousiasme relatif aux possibilités futures	#28 Je trouve que mon personnel est adéquatement stimulé dans ses rôles et responsabilités relatifs au PI/PT	#29 J'implique mon personnel, lorsque je dois fixer de nouveaux objectifs relatifs à nos pratiques d'intervention pédagogiques auprès d'élèves HDAA	#30 Je pense important d'informer la commission scolaire ou l'association / la fédération des écoles privées de nos réussites relatives aux élèves HDAA
#31 Je me réjouis des défis auxquels je suis confronté dans mon rôle de direction		#32 J'aime l'idée de créer une ou des communautés d'apprentissage en constituant des équipes de travail		

Inspiré et adapté avec permission.

Source : Poirel, Béland et Charlot, 2019 et Myara 2012.

Fiche Réponse ICPCP

[illegible]

Questionnaire Direction selon le CdCF PI

Bonjour,

Vous êtes sollicité (e) pour participer à ce projet, car vous êtes la direction d'un établissement concerné par les plans d'intervention, un professionnel non enseignant, un professionnel enseignant, l'apprenant, l'élève, le parent d'un élève ou le tuteur d'un élève.

Votre participation au projet de recherche est entièrement volontaire. Si vous y consentez, votre participation consiste à participer à répondre au questionnaire ci-dessous, (il prend environ 15 minutes) de façon anonyme. Cela veut dire que nous ne vous demanderons pas de vous identifier lors de la réalisation de cette activité. Ce questionnaire portera sur vos pratiques au regard de la démarche d'élaboration, de mise en œuvre et de révision d'un plan d'intervention ou de transition et servira à établir vos pratiques.

Ce projet vise à mettre à l'essai et évaluer un programme d'accompagnement et de formation à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision de plans d'intervention ou de transition. En particulier les trois phases d'un cycle de vie d'un plan d'intervention. Les résultats seront publiés dans un rapport de recherche, une revue scientifique, un mémoire de maîtrise ou une thèse de doctorat.

Le projet de recherche évaluation de la mise à l'essai du programme de formation et d'accompagnement à la démarche du cycle de vie d'un PI s'inscrit dans un programme de recherche de longue haleine (<https://planintervention.com/à-propos>) et dans l'avancement de la recherche et le développement des connaissances. Dans cette optique les objectifs de la recherche sont de :

- (1) Répondre aux besoins d'un élève en difficulté d'adaptation ou d'apprentissage afin de le soutenir dans son cheminement scolaire et son développement intellectuel et social.
- (2) Soutenir et outiller les différents intervenants concernés par les Plans d'Intervention (PI) ou Plans de transition (PT).
- (3) Évaluer la mise à l'essai du programme FADéPI
- (4) Démontrer les apports et les limites du programme.
- (5) Ajuster le programme suite aux rétroactions.
- (6) Utiliser les données de plans dans le but de créer un système de recommandation automatisé
- (7) Recenser et comparer les différents instruments d'évaluation utiles et à l'élaboration des PI
- (8) Préciser les avantages et désavantages de ces instruments d'évaluation
- (9) Évaluer la mise à l'essai d'un instrument d'évaluation dynamique
- (10) Démontrer les apports et les limites de l'instrument d'évaluation dynamique d'apprentissage

Confidentialité

Les données seront conservées dans un lieu sûr. Comme aucun renseignement personnel n'est associé aux données, aucune précaution liée à l'anonymat n'est à prévoir.

Pour toute question relative à l'étude, ou pour vous retirer de la recherche, veuillez communiquer avec Nathali

Myara au numéro de téléphone [REDACTED] ou à l'adresse courriel [REDACTED]

Pour toute préoccupation sur vos droits ou sur les responsabilités des chercheurs concernant votre participation à ce projet, vous pouvez consulter la section « Les participants à la recherche » sur le site internet du Bureau de la conduite responsable en recherche (BCRR) de l'Université de Montréal à l'aide du lien suivant <http://recherche.umontreal.ca/participants>.

Toute plainte relative à votre participation à cette recherche peut être adressée à l'ombudsman de l'Université de Montréal en appelant au numéro de téléphone 514 343-2100 ou en communiquant par courriel à l'adresse ombudsman@umontreal.ca (l'ombudsman accepte les appels à frais virés).

La remise du questionnaire indique que vous avez pris connaissance du présent formulaire d'information et de consentement et que vous acceptez de participer au projet de recherche.

1. Dans quelle mesure les comportements de directions d'établissements scolaire correspondre ils aux énoncés ci-dessous? Décrivez-vous tel que vous êtes maintenant et non pas tel que vous aimeriez être dans le futur. Comme il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses, décrivez vous tel que vous vous voyez honnêtement. Veuillez lire attentivement chacune des phrases qui suivent, et dans chaque cas, encerclez le chiffre qui correspond le mieux à la description que vous faites de vous-même.

	Rarement ou très rarement	Occasionnellement	Parfois	Assez souvent	Très souvent ou toujours
La direction précise les ententes du PI/PT au plus tard 30 jours après la rentrée scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction engage les membres de l'équipe à la mise en œuvre des PI/PT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction fixe des horaires de rencontres qui s'inscrivent dans la tâche de l'enseignant	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

(e)

La direction voit à la réalisation périodique du PI/PT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction fournit le soutien nécessaire aux enseignants à participer à l'élaboration, la mise en œuvre et la révision de son PI/PT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction avise les parents de la soumission du dossier de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Au besoin, la direction soumet le dossier au comité ad hoc ou à la commission scolaire	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction réserve la coordination d'un plan d'intervention d'un élève hébergé à l'extérieur de son milieu familial à un psychoéducateur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction réserve la coordination d'un plan d'intervention à un ou une orthopédagogue	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction fait connaître les droits des personnes handicapées	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction accepte que la réussite éducative de l'élève se traduise différemment selon ses capacités et ses besoins	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction structure les autres activités de l'école de façon à les rendre accessibles à l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La direction s'assure que les ententes du PI soient prises de manière concertée	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction met en œuvre des activités d'approfondissement ou d'enrichissement pour les élèves doués	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction s'assure qu'il y ait une évaluation annuelle du PI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction évalue la qualité des services rendus aux élèves HDAA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction rend compte des résultats de l'évaluation de la qualité des services obtenus à la commission scolaire à raison d'une fois par année	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction engage le coordonnateur principal du PI à informer régulièrement les parents quant à la réalisation et l'évaluation du PI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction informe les parents de leurs droits procéduraux	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction planifie les actions et les ressources nécessaire pour l'élève en fonction de l'évaluation individuelle et personnalisée des besoins et capacités de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction encourage une attitude positive vis-à-vis de l'inclusion	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

La direction trouve et fournit les connaissances et les ressources dont les intervenants auraient besoin	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction fournit des occasions à l'élève HDAA de participer aux activités extra ou para scolaires	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction fournit des renseignements aux parents à raison d'une fois par mois lorsque les comportements ne sont pas conformes aux règles de conduite de l'école	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction précise aux parents les services qui sont offerts pour les élèves HDAA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction fournit des recommandations à sa commission scolaire quant au classement de l'élève	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction informe les parents de leur droit d'inviter une personne qui connaît l'élève aux rencontres de PI	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction informe les parents de leurs droits de recours dans le cas où ces derniers contestent la décision	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction s'informe sur les services régionaux, supra régionaux et communautaires disponibles au regard des élèves HDAA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
La direction invite les parents à s'impliquer dans des					

associations	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

La direction organise de la formation continue au regard de l'intervention pédagogique auprès d'élève HDAA	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

La direction encourage le personnel à innover (approches, stratégies et matériels)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

La direction emploie un moyen pour gérer (la gestion implique la capacité de dresser les portraits d'élèves HDAA, les besoins d'élèves HDAA, les objectifs qui ont été poursuivis, la réussite au regard des objectifs qui ont été fixés pour eux, la réussite des moyens qui ont été utilisés pour eux) les PI/PT	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
--	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------	--------------------------

Ce contenu n'est ni rédigé, ni cautionné par Google.

Google Forms



Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)

N° de certificat
17-120-CPER-D(1)

CERTIFICAT D'APPROBATION ÉTHIQUE

- Renouvellement -

Le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP), selon les procédures en vigueur et en vertu des documents relatifs au suivi qui lui ont été fournis, conclut qu'il respecte les règles d'éthique énoncées dans la Politique sur la recherche avec des êtres humains de l'Université de Montréal.

Projet	
Titre du projet	Évaluation de la mise à l'essai du programme de Formation et d'Accompagnement à la Démarche du cycle de vie d'un PI (FADÉPI)
Chercheurs requérants	
Autres collaborateurs:	
Note :	30 avr. 2020: ajout de deux co-chercheurs et quatre étudiants; inclusion de nouveaux objectifs de recherche; révision aux formulaires de consentement.
Financement 1	
Organisme	Non financé
Programme	
Titre de l'octroi si différent	
Numéro d'octroi	
Chercheur principal	
No de compte	

MODALITÉS D'APPLICATION

Tout changement anticipé au protocole de recherche doit être communiqué au Comité qui en évaluera l'impact au chapitre de l'éthique. Toute interruption prématurée du projet ou tout incident grave doit être immédiatement signalé au Comité. Selon les règles universitaires en vigueur, un suivi annuel est minimalement exigé pour maintenir la validité de la présente approbation éthique, et ce, jusqu'à la fin du projet. Le questionnaire de suivi est disponible sur la page web du Comité.



Rosine Tchatchoua Djomo
Responsable de l'évaluation éthique continue de la recherche
Pour le Comité d'éthique de la recherche en éducation et en psychologie (CEREP)
Université de Montréal

30 avril 2020

Date de délivrance du renouvellement ou de la réémission*

7 mars 2018

Date du certificat initial

1^{er} mai 2021

Date du prochain suivi

1^{er} mai 2021

Date de fin de validité

*Le présent renouvellement est en continuité avec le précédent certificat